

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales — Sección Pedagógica

Archivos de Pedagogía

y ciencias afines

Director: VÍCTOR MERCANTE

CON LA COOPERACIÓN DE:

Enrique Morselli, director de la clínica de enfermedades nerviosas y mentales de la R. Universidad de Génova; G. C. Ferrari, director del instituto médico pedagógico de Boloña; M. C. Schuyten, jefe del laboratorio de Pedologia de Amberes; Miguel de Unamuno, rector de la Universidad de Salamanca; P. Dorado, catedrático de la Universidad de Salamanca; Gabriel Compayré, inspector general de instrucción pública en Francia; Adolfo Posada, catedrático de la Universidad de Oviedo; Rafael Altamira, catedrático de la Universidad de Oviedo; Ed. Claparède, profesor del Colegio de Ginebra y director de Arch. de Psychol.; L. Credaro, catedrático de la Universidad de Roma; Pietro Romano, catedrático de la Universidad de Turín; José Ingegnieros, de la Universidad de Buenos Aires; C. E. Ferree, catedrático de la Universidad de Cornell (E. U.).



TOMO VI-1909

BUENOS AIRES

225944 — TALLERES DE LA CASA JACOBO PEUSER

ORACIÓN DE LA BANDERA

Escrita con todos los elementos de nuestra historia política, militar y constitucional, por el doctor Joaquín V. González, Presidente de la Universidad Nacional de La Plata, para ser recitada en las escuelas y colegios de la República, en los aniversarios de la patria.

Bandera de la patria celeste y blanca, símbolo de la unión y la fuerza con que nuestros padres nos dieron independencia y libertad; guía de la victoria en la guerra, y del trabajo y la cultura en la paz; vínculo sagrado é indisoluble entre las generaciones pasadas, presentes y futuras: juremos defenderla hasta morir antes que verla humillada! Que flote con honor y gloria al frente de nuestras fortalezas, ejércitos y buques, y en todo tiempo y lugar de la tierra donde ellos la condujeren; que á su sombra la Nación Argentina acreciente su grandeza por siglos y siglos, y sea para todos los hombres, mensajera de libertad, signo de civilización y garantía de justicia.

Contribución á la Higiene social

Estudio sintético de vulgarización para servir á la lucha contra el Paludismo en la República Argentina

(CONTINUACIÓN Y FIN)

^a PARTE, — I. Preliminares y Generalidades. — II. Parasitología del Paludismo. — III. Estudio del mosquito Anopheles claviger maculipennis. — IV. Patología del Paludismo. — V. Tratamiento. — VI. Profilaxia.

(Véase: «Archivos de Pedagogía de La Plata », Nº 15. — Junio 1909)

2ª PARTE. — VII. Geografía del Paludismo. — VIII. La Ley nacional 5195 sobre defensa contra el Paludismo. — IX. Reglamentación de la Ley 5195 por el Departamento Nacional de Higiene.

(La enumeración de los nueve párrafos que forman las dos partes de este estudio (cuya primera parte ha sido tratada en el Nº 15 de Archivos), responde literalmente al decreto ministerial de I. P. (Julio de 1907) que agrega expresamente la enseñanza sobre paludismo en la forma expresada, á los programas de Higiene de los Colegios Secundarios y Escuelas Normales de la Nación.

Tal ha sido el motivo de la redacción de dicha bolilla, una de las más largas y complejas quizá — con sus congéneres la *Tuberculosis* y el *Alcoholismo* — entre las que encierra el programa de la Higiene de los citados establecimientos de instrucción).

VII. — GEOGRAFÍA DEL PALUDISMO

En general, se puede decir que el paludismo es una enfermedad de los países templados y cálidos. Va aumentando á medida que se acerca uno al Ecuador, y mientras que en las zonas templadas, se encierra más bien en los límites de los pantanos, lagunas y esteros, en los países cálidos, de temperatura tropical constante, se extiende en toda la superficie del terreno.

Hagamos al respecto, resaltar el hecho notable que en la zona cálida existen tierras como Australia, Nueva Caledonia, Tahiti, Asunción, Yala (cerca de Jujuy) que, aún reuniendo todas las condiciones necesarias para la pululación del protozoario específico, quedan exentas de paludismo.

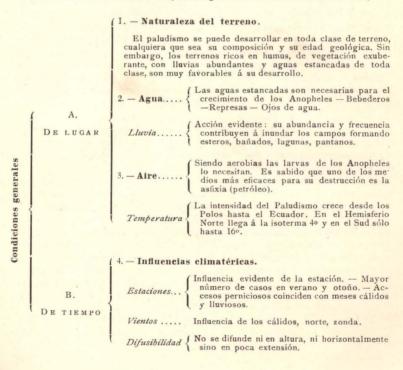
¿Faltará el Anopheles? ¿Faltará el palúdico importador?

En la zona templada todas las tierras del hemisferio norte son susceptibles de paludismo, y allí el límite palúdico coincide con el 60° de latitud norte (Dutroulau — F. Roux — Fonssagrives). En el hemisferio sud, por el contrario, quedan libres de paludismo; es así que todas las tierras situadas al sud del paralelo 30 no producen fiebres intermitentes (A. Le Dantec).

Reunimos en el siguiente cuadro las causas físicas locales y las condiciones individuales que favorecen la aparición y el desarrollo del paludismo. Las primeras ó sean las condiciones de lugar, — aire, agua, tierra, — tan bien descriptas por los observadores de todas las épocas desde Hipócrates hasta Petenkoffer, tienen como se comprende, un rol primordial como causas predisponentes en la incubación y la eclosión del flagelo, siempre que la semilla (Hematozoario de Laveran) y su criadero-vehículo (Anopheles) se encuentren reunidos en oportunas condiciones.

CONDICIONES FÍSICAS FAVORABLES AL PALUDISMO

(Del Informe de la Sección de Epidemología de la Conferencia Nacional 1902).



- I. Profesión. Cultivadores, peones. Más expuestos á la picadura de Anopheles. 2. Alimentación.-Indigestiones; mala y poca alimentación, excesos alcohólicos.
- Habitactón Las viviendas miserables, favorece el acceso del aire, del agua, de los mosquitos.
- Vestidos. El peón viste mal; sufre de la falta de abrigo y de defensa contra intemperies.
- 5. Trabajo. El trabajo excesivo postra al trabajador y lo predispone.
- 6. Educación. La ignorancia en que viven los trabajadores es causa de que se enfermen con frecuencia.
- Clase social. Son menos atacados los acomodados, que tienen abrigo, des-canso y confort de toda especie.
- 8. Agricultura y Malaria. Véase el cuadro: Profilaxia agronómica pág. 361.
- Industria y Mataria. La industria azucarera favorece en grande el palu-dismo cuando se descuidan las medidas higiénicas. (Aguas infectas Vinazas).
- Inmunidad. No hay razas inmunes. Pero los naturales de una comarca adquieren resistencia por selección, herencia y adaptación al medio. La estricta aplicación de las medidas de la Profilaxia culicífuga y de la Profilaxia terapéutica (pág. 360), dan lugar á la inmunidad artificial. 10.

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DEL PALUDISMO EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

Cuando las condiciones generales favorables al desarrollo del paludismo, enunciadas en el cuadro anterior se reunen con las condiciones individuales, aparece el flagelo en una comarca; y entonces, según el grado de constancia de las causas y la suma de esfuerzos defensivos, ó bien se arraiga, se apodera del medio, se vuelve endémico, ó encontrando dificultades de alimentación aprovecha algún descuido para oportunamente hacer apariciones bruscas — epidemias locales, — ó delante de un terreno naturalmente refractario ó hecho tal por una campaña libertadora técnicamente conducida, desaparece para siempre de una región antes diezmada por este gran factor de ruina y de despoblación.

Es así que hasta hoy el paludismo es endémico, sobre todo en las provincias del norte, Jujuy, Tucumán y Salta; algo menos en Catamarca y Santiago del Estero; y en ciertas limitadas comarcas

de La Rioja, Córdoba, Formosa, Chaco y Misiones.

Es allí donde se encuentran reunidas las condiciones que más favorecen su desarrollo: el calor, la humedad, el suelo rico en materias orgánicas y una vegetación abundante. La región norte de la República Argentina, presenta efectivamente selvas, pantanos y aguas en abundancia; su temperatura elevada favorece la descomposición de las materias extendidas en el suelo. En resumen todo concurre allí á la constitución de focos de paludismo.

Sin embargo, ni la vegetación abundante, ni las lluvias frecuentes pueden ser invocadas cuando se trata de La Rioja y de Catamarca. Es que sin duda en esas dos provincias bastan los dos factores de

la fórmula de Gosio:

Anopheles + Individuo malárico = Malaria

DISTRIBUCIÓN DEL PALUDISMO ENDÉMICO EN LA REPÚBLICA EN NUEVE PROVINCIAS Y TRES TERRITORIOS

Provincias las más azotadas por el paludismo. En ellas, existe en mayor ó menor grado en todas las zonas con excepción de las elevadas alturas de la parte montañosa. Por ejemplo, en Jujuy, arriba de 2000 metros ya no se observa el palu-Ia CATEGORÍA Las más palúdicas. 3. Tucumán dismo. La Rioja — En la Capital y Departamentos siguientes: Independencia — Vélez Sársfield — General Belgrano. 2a CATEGORÍA Santiago del Estero. — Capital — Márgenes de los ríos Salado y Dulce. — Además donde quiera que existan pozos semisurgentes (ojos de agua). Término medio. orrientes. — Al Norte. — Departamentos: San Cosme — Itatí — Ituzaingó — Caa-Catí — San Luis — Empedrado — Mburu-cuyá — San Roque. 3a CATEGORÍA 7. Catamarca. - Parte oriental. Focos escasos y 8. **Córdoba**. — En 5 Departamentos del noroeste : Cruz del Eje — Pocho — Minas — San Alberto — San Javier. por excepción. 9. San Luis. - Departamentos: Ayacucho - Junín. A. Misiones. — Sud y Sudoeste — Lluvias abundantes — Clima cálído - Rica vegetación, - Formas perniciosas del paludismo. B Formosa. — Ríos, arroyos y pantanos — Bosques y praderas — Lluvias y clima cálido. C. Chaco. - En sus regiones selváticas y pantanosas.

Focos epidémicos en la República Argentina

(Apariciones bruscas y transitorias)

PROVINCIAS

Buenos Aires. — Capital. — Terrenos bajos de Palermo. Epidemias señaladas por el doctor Rawson durante tres meses del año. Las obras para la formación del parque han dado por resultado eliminar la Malaria.

Santa Fe.... - Colastiné y alrededores en 1894.

Tucumán.... — San Felipe. — Epidemia de forma colérica relatada por el doctor A. Soldati.

Córdoba.... — Márgenes del Río Primero (1906) y del Río Zeballos (1907).

.... «El límite sud del paludismo endémico puede fijarse á los «30° 20' de latitud, á que corresponde la isoterma 19°; desde ese «grado hasta los confines con Bolivia, su desarrollo crece y su «gravedad aumenta».

« El estudio de la zona de Malaria endémica bajo los puntos de « su orografía, composición del suelo, vegetación, hidrografía, fenó-

« menos meteorológicos, lluvia, temperatura y vientos, nos revelan « la existencia en su mayor grado, de las causas físicas y locales, « favorables al desarrollo de los Anopheles. Así como el mismo « estudio, aplicado á las zonas azotadas por el paludismo epidémico, « nos explica por la producción accidental de causas físicas ó locales « que antes no existían, la aparición de la Malaria». (Trabajos de la Conferencia Nacional sobre el Paludismo. — Buenos Aires - 1908).

VIII-IX. — LA LEY NACIONAL 5195 SOBRE DEFENSA CONTRA EL PALUDISMO Y SU REGLAMENTACIÓN

El Departamento Nacional de Higiene, estaba empeñado desde hace muchos años en tratar de combatir eficazmente los estragos

continuos del paludismo en el país.

Convencido de que por su índole, era necesario declarar al paludismo como un mal público, un flagelo colectivo á fin de aplicarle los medios de defensa, ya experimentados con éxito contra la viruela, la fiebre amarilla, la peste bubónica, medios que requieren una acción común y simultánea, una verdadera campaña técnica y costosa, provocó primero una conferencia sanitaria nacional al respecto (Mayo 1902). Sus tres comisiones, Epidemiología, Profilaxia, Tratamiento, estudiaron prolijamente las causas, efectos y remedios del mal en nuestro país, y vieron recompesados sus esfuerzos por la sanción por el Congreso Nacional (1907) de la Ley 5195 con sus 19 artículos que declaran el paludismo, enfermedad endémica, transmisible; á la persecución de la cual todos deben concurrir, todos deben denunciar y combatir, y — medida decisiva — destinando la suma de \$ 500.000 en el presupuesto anual.

En Julio de 1908, el doctor C. Malbrán, Presidente del Departamento Nacional de Higiene, obtenía la sanción de la reglamentación de la citada Ley, en 50 artículos que rigen hasta en sus más pequeños detalles, y dan cabida: « á todas las previsiones destinadas « á asegurar el éxito del gran propósito encarnado en la Ley.... « á fin de devolver al trabajo y á la capacidad productora los milla- « res de argentinos que el germen palúdico aniquila ». (Nota elevan-

do la reglamentación de la Ley al Ministro del Interior.

Ya están confiados los trabajos de profilaxia y de saneamiento á toda una falange de ingenieros, de médicos y demás auxiliares técnicos de toda clase y sus efectos benéficos no tardarán en hacerse sentir en las zonas infestadas.

Así como en 1891-92 se organizaba la defensa contra el cólera en Francia por *Proust*, en Alemania por *Koch*; así como en 1893 el doctor José María Ramos Mejía cerraba la entrada de Buenos Aires á la fiebre amarilla del Brasil, mediante sus « guerrillas » de inspectores viajeros y la instalación de lazaretos flotantes y fijos;

así como también el Departamento Nacional de Higiene (1900) desplegando oportunamente sus medios de defensa, ha logrado circunscribir el radio de acción de la peste bubónica; del mismo modo, merced al tenaz y fiel cumplimiento de la Ley 5195, dicho Organismo de profilaxia nacional, obtendrá la desaparición del paludismo en el territorio argentino, por la aplicación de esa técnica científica y disciplinada que ha permitido al Brasil extirpar la fiebre amarilla de puertos como Santos y Río de Janeiro donde parecían arraigados para siempre.

CARLOS J. OMNES.

Rosario, Julio 1900.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

INFLUENCIA SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES

Como escapa á nuestros propósitos estudiar el concepto de la instrucción superior, agrupamos sus principales caracteres, en cuanto ellos tienen alguna relación con el tema que nos ocupa. Distingue á la enseñanza universitaria: 1º Su marcada tendencia á dominar las ramas inferiores del saber. 2º Su propósito de abarcar el ciclo completo de los conocimientos. 3º La complegidad y generalidad de sus estudios. 4º Su tendencia á las investigaciones científicas. 5º La libertad y autonomía de su régimen interno. 6º Generalmente su enseñanza no está sometida á plazos fijos. 7º Su influencia en la educación y dirección de los pueblos y gobiernos. 8º Su origen é influencia social. Lo que nos interesa es, sin disputa, el último de estos caracteres. Para el vulgo que no comprende la filosofía de la instrucción superior, en la apariencia no está justificada la existencia de las universidades; son instituciones de puro lujo se dice, instituciones aristocráticas, eliminables por cuanto solo aprovechan de ellas unos pocos estudiantes; pero es que se olvida muy pronto que « á virtud de la fuerza irradiante de la educación refleja, lo que aprende uno lo aprende la sociedad entera y lo que aprovecha directamente una clase lo aprovechamos todos indirectamente». Un eminente pensador, Bréal, citado por Letelier hablando de las de Alemania, dice: «La Universidad es un centro que irradia continuamente sobre la nación el espíritu de reflexión y de examen; pues no se podría creer que estos grandes cuerpos queden sin acción sobre las masas populares. Como son antiguos alumnos de las universidades que desempeñan funciones públicas y que ejercen las profesiones más consideradas, la sociedad adopta, mediante el crecimiento exigido por la inteligencia y por la inteligencia de cada uno, las mismas maneras de razonar y de juzgar ». Esta irradiación de las conquistas científicas de las universidades, es tan importante que no piensan mal los autores cuando afirman que si no hubieran institutos de esta clase, parecería como que faltara una función orgánica de la sociedad. Cuando se estudian las universidades de las distintas naciones, se observan grandes diferencias en su organización, diferencias que nacen de la di-

versidad de cultura «porque la enseñanza superior no puede desarrollarse independientemente de la sociedad ni darse sino en la medida en que las necesidades sociales la reclaman» (1). No á otra cosa han respondido y responden los diferentes institutos que se fundan independientemente de las universidades para ocuparse de enseñanzas especiales. Estudiando la evolución de las universidades alemanas y francesas, se observa un fenómeno digno de llamar la atención: mientras las primeras se asimilan y siguen asimilándose ideas, descubrimientos, leyes y proyectos que en el orden económico, científico, literario, político, religioso ó filosófico produce la nación germana, las segundas y especialmente la célebre Universidad de París, después de empuñar el cetro de la teología, imponiéndose valientemente hasta á los mismos reyes y pontífices, producida la reforma, empieza á decaer, languidece y su brillante hegemonía, sostenida durante tres ó cuatro siglos, desaparece agobiada por sus mismos extravíos. La explicación de estos hechos es sencilla: las primeras se han adaptado á las necesidades impuestas por las sociedades, han formado el espíritu de las nuevas generaciones; las segundas, por el contrario, han puesto oídos sordos á los clamores del pueblo; han permanecido impasibles á las más profundas agitaciones de la colectividad. «Los pueblos y los hombres, dice Letelier, pagan el amor con el amor, la indiferencia con la indiferencia, y no tendrían porque rodear de prestigio y afecto á una institución que, ignorante de sus propios fines, no ha hecho nunca nada para guiar el espíritu público ni ha prestado jamás su concurso activo para resolver los grandes problemas que han preocupado al intelecto nacional » (2).

Aparte de este carácter eminentemente social, las universidades contemporáneas se distinguen por otras tendencias, como lo demuestra Giner en dos nutridos capítulos de su libro, titulados: La crisis presente en el concepto de la Universidad y La idea de Universidad. Hablaba el distinguido profesor de la Universidad de Madrid: «En vez de considerar la Universidad como la más alta esfera de la educación intelectual, á saber la científica, podemos representárnosla como el superior instituto de la educación nacional en todos los órdenes de la vida, no en ese especial conocimiento». En otro lugar agrega: « Jamás el mundo moderno ha visto un movimiento como el actual en pro de la educación general de la juventud.... La dirección de toda la corriente educativa parece que por una gravitación invencible, tiende á condensarse en la Universidad como su organismo más autorizado y supremo» (3). El ideal moral, el bienestar material, la difusión de la instrucción, la solución de los problemas sociales, económicos, higiénicos, administrativos y políticos, la modificación de los métodos pedagógicos, la participación de las masas del resultado de sus investigaciones: hé aquí una serie de cuestiones que agitan el intelecto contemporáneo y tienen hospitalaria

Letelier: Filosofía de la Educación, pág. 564.
 Letelier: id. id. id. pág. 580.
 Giner: Pedagogia Universitaria, pág. 38.

acogida en el seno de estos grandes centros de cultura. Verdad es que á este movimiento contribuye, como nunca, la escuela primaria: el concepto integral de la enseñanza ha tenido como consecuencia despertar el interés por la educación física, por la salud, por las clases, por el mobiliario, el material, el trabajo manual, la inspección médica, la higiene mental, los juegos, las colonias, las excursiones, los sanatorios, la sopa y la cantina, el vestido y el calzado, los baños, los patronatos morales, ya para el socorro material, ya para la colocación ulterior de los niños, ya para continuar su cultura: en suma las llamadas obras escolares y post-escolares. (Giner). El hecho mismo de que las universidades tratan de asimilarse los dos grados inferiores de la instrucción, imponiéndole su sello, trazándoles sus ideales, prueba esta universalización de las enseñanzas, esta compenetración de la cultura general del espíritu. Dejando de lado la minoría presumida, estrecha y gobernante, como se expresa un autor, abre de par en par sus puertas para todas las ideas, para todas las clases y valiéndose de la extensión popular, de la colonia rural y urbana, de los baños, del alpinismo, de la música, de los deportes, de las excursiones, de las conferencias, las bibliotecas, el libro, el periódico, las revistas y de otros tantos medios de infiltración científica, va difundiendo por todos los ámbitos el piadoso anhelo de una sociedad y una vida cada vez más humana, cada día más perfecta (1). Esbozadas así estas tendencias, la lógica nos lleva directamente á considerar:

LA UNIVERSIDAD Y EL PUEBLO

Hubo una época, dice Alcorta, en que el pueblo era una entidad desconocida, subordinada por entero á la Iglesia y al Estado, de tal suerte que aplicarse á la solución de los problemas educacionales con él relacionados era una tarea inútil (2). Las universidades medioevales, amparadas por este régimen, dominadas por la teología y el clasicismo, ambas enseñanzas dirigidas á clases determinadas, muy poco y nada debieron preocuparse de las necesidades de las masas (3). Pero desde que el concepto de pueblo libertado del molde antiguo, se ha ido imponiendo á los gobiernos, aureolado por la diadema de su soberanía; desde que por el órgano de la Revolución Francesa se hicieron pedazos más de una Bastilla y al sonoro vibrar de sus trompetas se proclamaron los derechos

⁽I) Se puede ampliar este asunto leyendo el interesante artículo que con el título de Misión sociológica de la Universidad, Pietro Romano ha escrito para los Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines. Véase el Nº 4, pág. 104.

(2) Alcorta: La Instrucción Secundaria.

Léase el siguiente pasaje de Pietro Romano: « Infatti nel campo cattolico clericale abbiamo instituti che rappresentano la immobile tradizione d'un pasato irrevocabile, ribelle alle nuove conquiste scientifiche; onde scuode superiori che non preparano alle lotte del vero e dell'utile ossia non educano alle battaglie che si pugnano presentemente, e dove non grandeggia una figura, che merite il nome di scienziato.... Introducción al Statuto Organico dell'Università Libera de Bruselle, pág 7.

(3) Véase sobre este asunto: Giner, obra citada, pág. 273 y 283. Le Bon: Psicología de la Educación, pág. 31 y siguientes.

del hombre; desde que en América la libertad vivió á sus anchas vagando por las selvas solitarias y la democracia surgió como una explosión de sentimientos generosos, el problema de la educación popular se ha impuesto como una necesidad ineludible. Horacio Mann en el norte y Domingo F. Sarmiento en el sur con el empuje de su genio, han ido batiendo por más de media centuria el mandoble del saber. «Y puesto que nos dimos instituciones libres, debimos formular bajo la salvaguarda de masas ilustradas. No hay más que una forma de democratizar el poder, y es: democratizar la cultura». Tan fácil nos es á los americanos hablar de libertad, de democracia, que trasportados al Viejo Mundo, nos parecería anacrónico elevar nuestra voz para pedir á los gobiernos la ilustración de las masas. Sin embargo, existe allí también una marcada tendencia, natural y necesaria del pueblo culto hacia el ideal democrático. La misma democracia que no puede ser ya una expresión meramente política sin papel activo en la marcha del gobierno, sin intervención en la dirección de las sociedades constituídas, va columbrando los ideales de un algo mejor y más elevado, va abriendo su seno á la gente ilustrada para mostrar sus hondas necesidades, va alargando su mano en demanda de la piadosa limosna de la ciencia. Siendo esto así, dice Adolfo Posada, la necesidad de cuidar los elementos todos de un país, de atender á su formación llevándolos, difundiendo por sus medios la luces todas, los bienes todos, con el aire respirable y puro del espíritu, es una consecuencia natural y precisa. Si el movimiento democrático, que no es hoy ya un puro movimiento igualitario como podría desprenderse de las premisas del Contrato Social de Rousseau, resulta real, positivo, inexcusable; si por virtud de mil causas complejas, todas las clases sociales entran en la vida pública, y se convierten poco á poco en factores influyentes en la opinión, en instrumentos de acción social, económica y política; si la conciencia jurídica moderna rechaza cada vez con mayor repugnancia todo lo que signifique privilegio y exclusión, fiándolo todo al esfuerzo personal y á la aptitud del sugeto, la consecuencia inmediata se impone: el egoísmo más elemental aconseja el mejoramiento total de las condiciones propias de cuantos de alguna manera habrán de tener que intervenir en las relaciones sociales. Y siendo una de esas condiciones la cultura, la expansión de la cultura tenía que ser una de las preocupaciones sociales más apremiantes y atractivas (1).

Aparte de esta socialización del saber, de este amor ideal á la masa que tan bien responde á las exigencias de la fraternidad humana, en el simpático movimiento de la Universidad hacia el pueblo, para llevar á todas partes lo que gracias á la cooperación de la sociedad misma, se ha reconcentrado en ellas la luz, la cultura, la educación del espíritu, existe un fin no menos importante: quiero referirme al móvil político. Sobre el particular, dice Sadler: «El patriotismo y el civismo deben estar fundados en el entusiasmo

⁽I) Posada: Política y Enseñanza, pág. 214.

inspirado por el saber.... Las naciones más grandes corren el peligro de arruinarse por la falta de conocimientos en aquellos cuyos votos determinan su política y cuya moralidad afecta su moralidad pública ». El mismo autor, aclarando el alcance de la acción de la Universidad en la difusión de la cultura, arguye que sería insensato pretender hacer de cada obrero un profesor; lo que se busca es que todo hombre ó mujer que lo puedan y lo deseen tengan también la ocasión de apropiarse los grandes principios que son la condición de todo progreso social. En tal sentido se reclama para cada ciudadano la igualización de las ocasiones en el desenvolvimiento intelectual, lo que se busca es una educación liberal que despierte, en quien la adquiera, una nueva manera de ver la vida, un nuevo ideal en los gustos, y, de rechazo una mayor fuerza de juicio para apreciar todo el engranaje y la marcha del gobierno social (1). Otra consideración se nos ocurre leyendo el hermoso artículo que sobre la «Popularización del saber» ha escrito un distinguido profesor de esta casa: «Se ha empezado á convenir que la enseñanza primaria cortada, según el patrón clásico, concebida á la manera alemana, como enseñanza popular, como escuela de pobres (Armenshule) separada de los gimnasios burgueses por abismos de preocupaciones, destinada á dispensar á quienes la frecuentan, la cantidad precisa de conocimientos que cuadran á gentes de su condición, sin abrir siquiera para esas almas á vidas de bienestar, las fuentes eternas de la esperanza; se ha empezado ha convenir, decíamos, en que esa instrucción primaria, deficiente como cultura, es además una concepción aristocrática que abonda las desigualdades sociales y retarda la evolución de los organismos políticos hacia la democracia. Buscando solución á este estado de cosas, tratando de conciliar la conveniencia de ensanchar los conocimientos trasmitidos al pueblo por la escuela primaria, con la imposibilidad que éste siga los cursos secudario y superior, ha surgido en los últimos veinte años, una enseñanza multiforme que ampllfica la primaria, pero que es más libre, menos profunda y más flexible que la superior y que se denomina post-escolar porque, en efecto, se verifica generalmente cuando el alumno abandona la escuela para utilizar sus energías en labores remunerativos» (2). El Congreso Internacional de Expansión mundial, reunido en Mons (1905), que no podía permanecer ajeno á las nobles aspiraciones del pueblo, luego de oir á M. Wincle, votó por unanimidad: «El Congreso estima que una fuerte organización de conferencias populares constituirá un excelente medio de hacer penetrar entre los pueblos la comprensión de las ventajas y de las condiciones, tanto de orden moral como de orden material de la concurrencia, de la solidaridad y del conocimiento internacional en provecho de la expansión económica y de la paz pública en el mundo entero.... En consecuencia, emite su voto para que esta obra de

Citado por Posada.
 Herrera: Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, Nº 2.



propaganda sea creada y organizada vigorosamente por la iniciativa privada con la protección de los poderes públicos » (1). Pero antes de estudiar en sus detalles este doble movimiento de la Universidad hacia el pueblo y del pueblo hacia la Universidad, por virtud de una compenetración que no han soñado siquiera los tiempos pasados, ya surjan por la iniciativa espontánea de los obreros como la Cooperación de las ideas de M. Deherme, en el barrio obrero de Saint-Antoine en París, ya revistan el carácter de un patronato, como la Fundación Universitaria de Belleville, ya resulten de un movimiento generoso de la burguesía, como la Université Voltaire du XI Arrondissement, ya la Extensión Universitaria sajona, ya la Universidad Popular latina, creemos de nuestro deber señalar el origen de esta amplia democratización del pensamiento.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN INGLATERRA

En este país encontramos el origen de la acción de la Universidad en las masas populares. Esta acción se efectúa de dos maneras: por medio de los Exámenes é Inspecciones y por medio de la Extensión. Esta última es la que más nos interesa conocer. Hacia el año 1840 un eminente escritor inglés escribía: « Puesto que no podemos llamar hasta la Universidad á las masas que tienen necesidad de ser instruídas, ¿porqué no transportamos la Universidad hasta ellas? Pues se podría por vía de experiencia, instalar en losgrandes centros manufactureros, en medio de la población más densa, en Manchester, en Birminghan, profesores y conferencias (lecturas).... Poco á poco el sistema se iría extendiendo en todo el país; instituciones análogas serían creadas en las principales ciudades. Y las Universidades serían el centro y la fuente de la instrucción para el país entero; así conquistarian la afección y la simpatía del pueblo sin sacrificar ninguno de los principios que están encargadas de mantener». En 1855 con Lord Arthur Hervey ya se inician relaciones directas y constantes entre la juventud universitaria y los Mechanics Institutes. Pero fué recién en 1867 que la Extensión adquiere su verdadera forma. Por aquel entonces existían en varias ciudades de Inglaterra asociaciones de damas cuyo objeto era organizar conferencias. Estas conferencias dadas por los graduados de la Universidad, eran dirigidas á las Señoras; pero éstas, movidas por ese instinto generoso que anida en los corazones femeninos, les pidieron que repitieran por la noche, para los obreros, las lecturas de la tarde. El éxito sobrepasó á todas las esperanzas, de tal manera que bien pronto se hizo difícil encontrar un número suficiente de conferenciantes. Pero estas conferencias aisladas, dirigidas á las damas ó á personas de la clase media, no realizaban el programa trazado por Sadler, y fué entonces que Mr. Stuart, entusiasta defensor de las clases obreras, esbozó los verdaderos rasgos que caracterizan hoy mismo, la obra de la Extensión: 1º los cursos por serie sobre un mismo tema; el estudio más profundo de

⁽I) Véase Cyr Van Overbergh: La Réforme de l'Enseignement.

una materia en vez de la disertación superficial, sin preparación y continuidad; 2º el syllabus, sumario impreso, de todas las lecciones sobre un mismo sujeto que el conferencista distribuye á sus oyentes y que, destinado desde luego, á mostrarles cómo se toma notas, resumiéndolas es, al mismo tiempo, una especie de pequeño manual muy sabio, muy completo; condensa todo lo esencial, indica las fuentes, las obras indispensables, da consejos sobre los trabajos preparatorios, sobre los estudios á emprender, señala los puntos obscuros á esclarecer por el esfuerzo personal; 3º los ejercicios escritos resumidos cada semana por los estudiantes de buena voluntad y destinados á suplir la interrogación pública; 4º la clase por oposición al curso, puramente dogmático; la clase, por el contrario, está consagrada á discutir los textos á provocar cuestiones ú objecciones y resolverlas. (1) Bien pronto las ideas de Mr. Stuart encontraron favorable acogida y los cursos, versando ya sobre literatura inglesa, ciencias físicas y economía política, ya sobre historia de Inglaterra, geografía física y ciencias naturales, se multiplicaron en todo el Reino encontrando en todas partes el gusto serio y perseverante por la alta cultura. Se presentaba, sin embargo un serio inconveniente, los gastos que demandaban estos cursos: Oxford en 1885 para sanjar esta dificultad, propuso que las series fueran de seis conferencias solamente. Comenzaron por Oxford que tomó el Oeste y por Cambridge que extendió su acción al Este, cuando en 1877 un Comité formado en Londres lanzó sus misioneros en un terreno virgen todavía. Tomo de M. Léclerc, quien me sirve de guía en este asunto, las siguientes cifras que presento en forma tabularia para mayor claridad y donde se encuentra la mejor demostración del éxito alcanzado por estas conferencias:

	Años	Centros	Estudiantes	Series	Enviaron deberes cada semana	Dieron	Total de Estudiantes
- Na 2 1					-		
Cambridge	1873	10	3200				
»	1890	85	11595	125	2358	1732	- 1-
Oxford	1890	109	17904	148		927	
Londres	1890		12923	130	1972	1350	
Victoria's University (Manchester).		*,	1040				42312

⁽I) Véase Max Léclerc: L'Education des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre, pág. 294.

De 1885 á 1890 el número de estudiantes se ha doblado y ¿qué diremos ahora si tuviéramos los datos para establecer la comparación, de la tenacidad de aquel pueblo viril que como su hulla y su acero parece haber nacido para no cejar nunca? Los cálculos para 1890 referentes á los gastos para atender la obra de la Extensión alcanzaban la suma de 19.100 libras pagadas en su mayor parte por los alumnos á razón de 10 chelines término medio cada uno. Los misioneros son de dos clases. Los unos cuya reputación está ya formada, pudiendo ocupar situaciones envidiables, prefieren más bien, esta vida agitada, ardiente, llena siempre de íntimas satisfacciones. Los otros son jóvenes, que después de rendir sus exámenes, y deseando consagrarse á la enseñanza, á la vida pública ó por simple decisión, se enrolan como soldados de tan noble causa. Se comprende que la vida de estos apóstoles de la grata nueva, debe ser asaz activa si se tiene presente que son cinco los cursos por la tarde y tres ó cuatro por la noche, que cada uno representa una preparación de dos horas, amén de la corrección de los deberes y que la duración de los cursos es de doce semanas en primavera y doce en invierno. La Universidad de Cambridge decidiendo acordar la hermandad (affiliation) á los centros que organizasen un conjunto sistemático de cursos en un período de cuatro años, estableció que los estudiantes que en dichos centros hubieren seguido los cursos durante très años consecutivos y rendido los exámenes, serían admitidos en la misma Universidad y podían aspirar al título de bachiller en artes al cabo de dos años de residencia, en lugar de tres que se exige á los alumnos ordinarios. Si bien muy pocos estudiantes de la Extensión respondieron á esta medida emanada de un cuerpo tan conservador como Cambridge, tenía, no obstante, una alta significación y una gran utilidad práctica: la educación universitaria era puesta por sí misma al alcance de la gran masa popular. Oxford ha completado la obra, creando una biblioteca circulante y reuniones de verano para los estudiantes de la Extensión en la misma ciudad. Cada cinco años durante dos ó tres semanas se reunen más de mil estudiantes de matices, condiciones, clases y profesiones diferentes, llegados de todos los puntos del país, para forjarse la ilusión de la vida intelectual, en los claustros de los históricos colegios. « Vienen á satisfacer sus esfuerzos en peregrinación á la fuente sagrada ».

Si no temiésemos ultrapasar los límites de este trabajo, expondríamos los métodos que la Extensión pone en práctica en Inglaterra, porque en materia de educación, tenemos el convencimiento que nada valen las doctrinas, las extensas disertaciones in abstracto y á veces á priori; lo que el profesor necesita son los hechos, el detalle; la organización, para que adaptándolas á sus propios pensamientos y á las peculiaridades del medio, implante una institución con las seguridades del éxito. El autor del libro que me ha servido de guía en este punto, habla de los fecundos resultados que la Extensión Universitaria ha producido en la región minera de Northumberland, en la agrícola de Buckinghan, en Execter; presenta un modelo de lección dada por uno de sus más eminentes profesores el reverendo Mr. Shaw; anota el hecho por demás signi-

ficativo de que no solo la gente trabajadora, sino hasta los mismos industriales, comerciantes, farmacéuticos, maestros, hombres y mujeres, concurren con toda puntualidad y concluye con esta observación que entregamos á Centros similares si no quieren languidecer y apagarse víctimas de la indiferencia pública: La Extensión ha salvado á la Universidad. El Dr. Bunge resume así las ventajas de la University Extension: ilustrar al pueblo; facilitar al proletariado intelectual la adquisición de títulos universitarios, lo cual es importante en naciones que, como Inglaterra, la clase directora debe costearse la educación superior; premiar á los estudiantes distinguidos con las cátedras populares, y, finalmente, mejorar el profesorado de la Universidad misma, con la práctica previa en dichas cátedras de muchos aspirantes al profesorado superior. (1)

LA EXTENSIÓN DE LA UNIVERSIDAD LIBRE DE BRUSELAS

Con este título se ha publicado un libro que debería ser leído y vulgarizado en nuestro país, para que guiados por el ejemplo que nos muestran las grandes instituciones europeas podamos siquiera asegurar á medias el éxito y no correr derechos al fracaso como sucede casi siempre. Las siguientes noticias son entresacadas de esta obra. El ejemplo de la extensión Universitaria de Cambridge que según Georges Herlan, ha conservado su tinte aristocrático, se ha extendido bien pronto por Estados Unidos y Europa. En Bélgica data de 1893. En aquél entonces decía M. Dubois: «Sabemos que en muchos distritos rurales, un gran número de personas desea ardientemente gozar de las ventajas de una instrucción superior, personas que no están ya en la edad de asistir á la escuela. No tienen ni los medios ni el tiempo de pasar tres ó cuatro años en la Universidad. Muchos de ellos son jóvenes pertenecientes á la clase media, empleados durante el día. Muchos pertenecen á la clase obrera. ¿Cómo privar de la educación superior á personas que solo disponen de la noche para el estudio? ¿Por qué no valernos de profesores distinguidos para que en las horas del descanso expandan la luz de su saber á los hombres que no puedan estudiar durante el día?» La Extensión en este país fué concebida sobre bases sistemáticas, aplicando los métodos propios de este género de enseñanza y con el propósito de extender por todo el reino su campo de actividad. La primera tentativa nació en Gante; pero las conferencias en dicha ciudad no pudieron prosperar porque se daban en lengua flamenca: llamado M. Léclerc de la Universidad de Bruselas, para pronunciar dos conferencias sobre las University Extensions de Inglaterra, bien pronto se propagó la idea de fundar en todo el país instituciones análogas. Los Estatutos de la Universidad, elaborados por un Comité provisorio, fueron ratificados por una asamblea general el 22 de

⁽I) Bunge: La Educación Contemporánea, pág. 301.

Marzo de 1893. La organización es bastante semejante á la que se tiene en la Gran Bretaña: series de seis lecciones sobre un mismo tema; syllabus, distribuidos á los oyentes; clases y lecturas; pequeña retribución de los alumnos. La parte administrativa está bajo la dirección de un Comité Central, asesorado por Comités Locales. Después de diversas vicisitudes por que atraviesan las ideas nuevas, la Extensión Universitaria se dividió en dos: una que continuó con esta denominación y la otra con la de Extensión de la Universidad Libre: ambas se complementan y persiguen los mismos fines. La última, data de Junio 1894; la tarea que se impuso desde un principio fué triple: organizar el cuerpo docente, fundar los comités locales y buscar las fuentes de recursos; durante dos años la obra fué lenta y recién en el ejercicio de 1897-1898 entró en una era de verdadera prosperidad. Los secretarios de los comités locales bajo una dirección firme y permanente, aseguraron su estabilidad. Según los informes el número de obreros que asistían en algunos distritos alcanzaba al 30 º/o y pudo constatarse un aumento considerable en el número de los asistentes á las bibliotecas. Uno de esos hombres que consagran su vida en pró de una causa noble, decía, refiriéndose á los hechos que dejamos apuntados: «Hay otra cosa en la realización de los progresos de la democracia que las simples victorias electorales ó la conquista de una satisfacción moral; no hay filantropía más eficaz y cuyos hechos sean más durables que la que consiste en encaminar á los hombres á ensanchar sus horizontes demasiado inmediatos y despejando su inteligencia de prejuicios, hacerle amar la vida ». (1).

Sistematizada la enseñanza, no se escatiman medios para hacerla efectiva, empleando para ello los procedimientos más modernos que aconseja la pedagogía: así en 1897 el Comité de Arlon, organizaba una excursión científica á Bruselas, medida que fué imitada por los otros Comités. Se visitan museos, jardines, edificios públicos, bibliotecas. En el Palacio de Justicia de la gran Capital belga se hizo la demostración científica del Péndulo de Foucault que hasta entonces no había sido intentada por nadie. Se emplean así mismo las proyecciones como un procedimiento que atrae é interesa á un número mayor de alumnos. Se crean bibliotecas populares destinadas á difundir y vigorizar los conocimientos. Como el principal propósito de la Extensión es asegurar su triunfo, en todo se procede discretamente: antes de constituir un Comité se discute, se estudian, se analizan los diversos factores que puedan favorecer ó entorpecer su marcha. Los cursos se eligen de acuerdo con las preferencias de las localidades, como que ninguna enseñanza debe dejar de consultar las necesidades, los gustos, las modalidades, las costumbres, las aspiraciones del pueblo donde se trasmite. Todas las grandes ideas para abrirse paso, han menester del concurso, de la decisión, de la constancia, del entusiasmo de sus progenitores: « el éxito de la Extensión, dice Herlant, se debe en primer término al

⁽¹⁾ L'Extension de l'Université Libre de Bruxelles, pag. 15.

Cuerpo de Profesores, admirable por su valentía y abnegación, que por un fenómeno que solo la fé en las grandes obras puede explicar, ha aceptado durante diez años todos los servicios que le habíamos pedido; veteranos ó jóvenes, todos sacrifican sus comodidades al mismo deber sin doblegarse á las fatigas y al aburrimiento de largas rutas á menudo recorridas, y si, unidos en este solo pensamiento de colaborar al éxito de la obra común, agregamos los últimamente llegados que nos han traído la reputación de su experiencia ó el entusiasmo de su juventud.... se comprende con cuanta fé marchamos al porvenir». (1) Salvadas las dificultades, encontrados los medios, abierto el camino, lo que debe preocupar son los resultados. Sobre este particular decía M. Leclère: «Pero si la extensión ha hecho verdaderos servicios á la Universidad Libre y á la Enseñanza Superior en general, ¿ ha ejercido sobre el pueblo una acción educatriz seria, profunda? Para responder afirmativamente podría limitarme á mencionar una sola prueba: la multiplicación de obras análogas, de Universidades Populares, de conferencias de toda especie, de matinés literarios y teatrales, en resumen, la fuerza grandiosa de este hermoso movimiento al cual la Extensión se felicita de haber dado. el primer impulso». (2) Una de las características que llaman justamente la atención y que talvez es el secreto del éxito alcanzado por la Extensión Universitaria en Bélgica, es el rigurismo y la constancia con que se aplica el método, el cual al ser tomado de las instituciones similares de Inglaterra, se ha adaptado á las necesidades, á los medios, á las idiosincracias particulares del pueblo belga: aquí, la obra de la Extensión no está destinada á suplir la ausencia del grado medio, no busca formar alumnos, no los somete á pruebas, no les confiere diplomas, que á diferencia de la Gran Bretaña, no les serían de ninguna utilidad.

En el libro que tengo á la mano encuentro una lista bastante respetable de las principales publicaciones extensionistas recibidas por la Extensión de la Universidad Libre durante el año académico 1903-1904: figuran las Universidades de Londres, Cambridge, Oxford, Manchester, París, Lille, Viena, Innsprück, Praga Copenhague, New York, Chicago, Baltimore, Albany, Filadelfia, Brooklyn, Oviedo, Bruselas, Lieja, Melbourne y Sidney. Otra lista no menos importante de los Syllabus aparecidos, cuyos autores son los intelectuales de más renombre en Bélgica. Acompañan al libro por vía ilustrativa los siguientes: La Escuela, Los Niños Anormales, Las Bases Científicas de la Educación, La Educación Física, su objeto, sus métodos, Algunos Grandes Hechos de la Biología, Origen de la Tierra, todos por Juan Demoor. Presento en cuadro sinóptico los principales tópicos que comprenden las seis lecciones sobre el primero de los temas citados, porque en mi concepto, si hay algo que orienta y arroja luces en el escabroso camino de la enseñanza, es precisamente el ejemplo que nos han legado los primeros que lo recorrieron.

LA ESCUELA (Syllabus)

LECCIÓN I

I. - Papel y leyes generales de la Educación. (a) La potencia evolutiva. Unión é independencia de los caracteres transmisibles. b) La herencia. II. - Leyes generales del des-Época de la aparición arrollo..... de los caracteres adquiridos. c) La variación. Enlos seres normales p) El desarrollo. anormales Delage III. - Bibliografía.... Ribot (autores) Demoor

LECCIÓN II

El recién nacido — Los asilos de niños pobres

Limpieza Vestidos I. - Higiene del recién nacido (Alimentación Marcha Peso del niño La ley Roussel en Francia II. - Protección de la Infancia. Sociedades protectoras de la infancia Asilos para niños pobres Sentidos ... Oído - Aplicaciones Tacto III. -- Desenvolvimiento intelectual del niño..... Placer y pensamiento Voluntad y memoria

IV. — Conclusiones.

VII. - El niño normal y el niño anormal.

VIII. — Bibliografía..... & Comby B. Perez

LECCIÓN III

Escuela Fræbeliana - Jardín de Infantes.

- I. Nociones fisiológicas y psicológicas.
- II. -- Centros de motricidad y de sensibilidad.

LECCIÓN IV

El niño de 6 á 12 años — La Escuela Primaria.

I. - La Ideación.

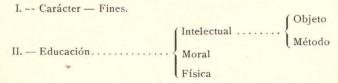
 $II. - La \ atención \begin{cases} Natural \\ Artificial \\ Pre-atención \end{cases}$ $III. - La \ fatiga \begin{cases} Caracteres \\ Consecuencias \end{cases}$

IV. - Homogeneidad de las clases.

V. — La Educación Física	(a) Local de la escuela		
	8) La aereación		
	c) Iluminación		
	d) Mueblaje — Gimnástica		
VI. — La Educación Intelectual.	(a) Definición		
	b) Fines		
	c) Programas — Su elasticidad		
	d) Métodos		
	e) Fin utilitario de la Enseñanza		
VII. — La Educación Moral	(a) Carácter		
	b) Fines		
	c) Métodos		
VIII. — El Educador	(a) Condiciones		
	b) Preparación		
	c) Papel de las Escuelas Normales		
	(d) Los rebeldes á la disciplina		
IX. — La disciplina	e) La disciplina debe ser justa (Teoria		
	del Dr. Berra)		
, , ,	(f) Castigos y recompensas		
X. — Los Padres.			
XI. — El Estado.			
XII. — La Enseñanza de las niñas	A SECURE A		
VIII D'IL! C'-	Dilat		
XIII. — Bibliografía	KIDOT		
	(G. Compayre		

LECCIÓN V

La Enseñanza Media y Superior



III. — Enseñanza media de los niños — Diversas cuestiones.

	(a) Caracteres			
IV La Enseñanza Superior	$\begin{pmatrix} a \end{pmatrix}$ Caracteres $\begin{pmatrix} b \end{pmatrix}$ Fines $\begin{pmatrix} \text{del Profesor} \\ \end{pmatrix}$ Estudiante			
V. — Método	(a) Cursos dictados			
	b) La Exposición simple			
	c) La Observación y la Experiencia			
	(a) Cursos dictados b) La Exposición simple c) La Observación y la Experiencia d) Ejercicios prácticos e) Colecciones f) Las investigaciones científicas			
	e) Colecciones			
	(f) Las investigaciones científicas			
	Gréard			
VI. — Bibliografía	Gréard Congreso Internacional de la Enseñanza Demoor.			
	Demoor.			

LECCIÓN VI

Niños retardados desde el punto de vista pedagógico.

I. — Causas.				
II. — Formación del tipo.				
III. — Educación.				
IV. – Imbéciles é Idiotas	(a) Idiota simple			
	8) » absoluto			
	c) Imbecilidad			
	d) La Escuela			
	e) La Educación			
	f) Algunas palabras sobre el método			
V. — La Infancia Criminal	(a) Niños viciosos			
	b) Caracteres de estos niños			
	c) Tratamiento			
	d) Escuelas de reforma para adultos			
VI. — Bibliografía				
	Voisin			
	. { B. de Vanplane			
	Seguin			
	Brodie			

La séptima lección versa sobre los Sordo-mudos y la octava sobre el Surmenage que no incluímos en estos cuadros porque creemos que con los anteriores se tiene una idea general de lo que debe entenderse por un syllabus. Al final de cada lección se encuentra la bibliografía, detalle que no hemos querido omitir intencionadamente porque á nadie escapa la importancia de estas indicaciones para el alumno que desee ampliar las nociones generales trasmitidas por el profesor.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN OTROS PAÍSES

En Norte América la irradiación de la Universidad en el pueblo ha encontrado fértil terreno; ha tomado los métodos de sus similares inglesas, pero adaptándolas al carácter eminentemente abierto, emprendedor, liberal y práctico de los yanquis. Se puede asegurar que la Extensión Universitaria es allí más flexible, más maleable, más provechosa para las clases trabajadoras, para lo cual basta leer las conferencias que Ernesto Nelson ha dirigido á La Nación desde aquel país del hierro y de la hulla, de la energía y del nervio: allí se han ensayado todos los métodos; allí han nacido y crecen vigorosas instituciones nuevas como las Repúblicas Escolares, las Colonias de Vacaciones, las Villas Estudiantiles; allí por medio de la conferencia llana, sencilla, práctica, útil, en el recinto de la Universidad, abierto á todo el mundo, en la plaza, en los paseos públicos, en el tren-escuela que conduce maestros y enseñanzas á todos los puntos del Estado; por medio del diario, del periódico, de la revista repartidos profusa y gratuitamente llevando así la luz hasta los últimos rincones; por medio de las bibliotecas populares y ambulantes que van brindando y despertando en los habitantes el deseo del saber, con esa energía febril que ha hecho de este país el asombro del mundo. Leo en la obra de Zubiaur: La Enseñanza en Norte América, el importante capítulo sobre La extensión universitaria en la enseñanza de la agricultura, y me convenzo una vez más que no otra, es la forma como la Universidad puede llenar cumplidamente su papel en la sociedad (1). Hé aquí la lista de las principales publicaciones extensionistas de los Estados Unidos:

a) The People's Institute, New York; b) University of Chicago, Chicago; c) Johns Hopkins University, Baltimore; d) University of the State of New York Departmen, Albany; e) University of California; f) University of Kansas; g) The American Society for the Extension of University reading, Filadelfia; h) The Brooklyn Institute for Arts and Sciences, Brooklyn.

En España, la Universidad de Oviedo bajo el impulso de catedráticos eminentes como Posada, Altamira, Buylla, Canella, Vela y Calzada, dejando muy atrás á la misteriosa y encastillada de Sala-

⁽I) Véase Zubiaur: La Enseñanza en Norte América, pág. 314.

manca, sede augusta, en otro tiempo, de la Teología y Metafísica, ha sacudido el polvo de sus tres siglos y se ha despertado alegre y retozona, imponiéndose por su abierto liberalismo á la consideración mundial.

Así lo ratifica Adolfo Posada en un artículo Mi Universidad (1) y así lo testimonia Giner de los Ríos en su interesante capítulo La Universidad de Oviedo. La Extensión Universitaria con la Escuela Práctica, dice este autor, son quizá los dos factores de mayor relieve de la Universidad de Oviedo, completadas por supuesto, con la renovación general de los métodos... Ya en 1869, durante su memorable Rectorado, el benemérito D. Fernando de Castro inauguró esta acción social de la Universidad de Madrid, con aquellas Conferencias dominicales, destinadas especialmente á la educación de la mujer, pero á las que asistía numeroso público de uno y otro sexo, y que fueron el punto de partida de la Escuela de Instituciones y de la Asociación para la enseñanza de la mujer. Y en cuanto á la educación del obrero, el mismo señor Castro abrió, en gran número de centros, Escuelas Nocturnas cuyas clases desempeñaban mezclados profesores y estudiantes (2). Altamira propició en 1898 la idea de la Extensión, idea que tuvo un ferviente propagandista en el malogrado Leopoldo Alas. Los cursos son de dos tipos: de estudios superiores y de vulgarización unos y explicados en la Universidad otros. Comprende también excursiones de arqueología y arte y conferencias dadas en otros centros, dentro y fuera de Oviedo, especialmente á los obreros quienes muestran verdadero afán de cultura: Avilés, La Folguera, Gijón, Bilbao, Trubia, Mieres, Salinas, han sido las localidades favorecidas por la acción universitaria. El índice que sigue muestra los autores y los temas que han sido objeto de la Extensión: Aramburú: Origen del reino de Asturias. Alas: Filosofía Contemporánea — Historia y Progreso, etc. Altamira: Leyendas de Historia de España - Orígenes de la España Moderna — Historia de España — ¿En qué consiste la civilización? — Bibliotecas Populares — Programa de enseñanza obrera, etc. Alvárez Casariego: Física y Química. Bayón: Cuestiones Cosmológicas. Buylla: Las grandes instituciones económicas del siglo actual - Instituciones mercantiles - El socialismo - Enseñanza popular, etc. Canella: Instituciones del Derecho Civil. Posada: El sufragio en los principales Estados — Educación cívica — Ruskin - Geografía descriptiva - Educación del obrero - La cooperación - La Moral y los derechos Políticos, etc. Estas son conferencias en la Universidad, con carácter de cultura y dirigidas á un pueblo mixto; existen además las Conferencias pedagógicas para maestros, á cuya obra quiere colaborar la gran Institución, siguiendo el movimiento iniciado en otros países, donde cada vez se van enlazando con mayor intimidad las funciones de la educación y de la en-

⁽I) Archivos de Pedagogía, Nº 8, pág. 265.

⁽²⁾ Véase Giner, obra citada, pág. 79.

señanza; las clases destinadas á los obreros que serán más tarde el origen de la Universidad Popular (1) y las lecciones fuera de la Universidad primer plantel de la Extensión sistematizada. Debese también á la Universidad de Oviedo y talvez sea ella la primera que comprendió su importancia, las Colonias Escolares de vacaciones, «afirmando de esta suerte su espíritu humanitario y de intimidad entre ella y la educación primaria, que solo de poco tiempo á esta parte comienza á abrirse camino en Europa y América, aunque en distintas direcciones » (2). Se ve por lo que llevamos dicho, que aunque la Universidad ovetense no ha organizado sus cursos á la manera de Inglaterra y Bélgica, su vida exterior, puesta de relieve en la Revista de Aragón y en sus Anales, es fecunda y constituye por sí sola un alto honor para la España contemporánea. Lo que decimos de Estados Unidos y España podemos hacer extensivo á Europa en general, al Canadá, á Australia, Jajón y á algunas repúblicas sudamericanas donde este simpático movimiento de compenetración entre la Universidad y el pueblo, va considerándose como una imperiosa necesidad social.

Universidades Populares

Fuerza es detenernos en el análisis de este tópico como una de las formas más genuinas de la acción universitaria. Nacieron en Francia: En una memoria de Leopoldo Palacios, extractada por Posada, leemos: «Cierto día unos cuantos obreros movidos por la esperanza, quizás por la ilusión de un porvenir mejor, se pusieron a practicar el comunismo. Era en Montreuil, y todos trabajaban para todos, gratuitamente, tomando cada uno de los otros lo necesario para vivir. El grupo fué disuelto y perseguidos sus miembros. Pero más tarde volvieron á reunirse algunos y entonces para estudiar las ciencias naturales. La ignorancia y la miseria pensaban, son dos cosas inseparables: miseria física y moral en el obrero; miseria moral en el rico. Entre ellos estaba Deherme, espíritu fino, quien lanzó una hoja que él mismo redactaba y componía. Al principio no sué oído. Mas, insistió dirigiéndose á los intelectuales que al fin respondieron y Deherme, lleno de esperanza, inmediatamente dispuso un local, arregló una mesa y adquirió unas sillas, convocando á aquéllos á fin de que se dignasen dirigirse al pueblo. Ocurría esto cuando el affaire Dreyfus ponía en relieve la credulidad supersticiosa de Francia y los espíritus se abismaban en el presentimiento vago de una sociedad reconstruída sobre bases nuevas de Verdad y Justicia». Zola, France, Buisson, Duclaux y otros acudieron al llamamiento y así surgió la Universidad Popular, por el esfuerzo expontáneo del proletariado, que comprendió la nece-

⁽I) La de Valencia fundada por Blasco Ibáñez, se inauguró en 1903.

⁽²⁾ Posada con el rubro general de «La Universidad y el Pueblo» trae un extenso capítulo sobre este asunto.

sidad de poner manos en la ciencia y correr á las armas del pensamiento para avanzar hacia la reconquista del pan y de un ideal mejor. «La Extensión representa pues, el movimiento generosamente expansivo de las clases letradas hacia el pueblo y la Universidad Popular encarna la valiente ascensión de las masas hacia las cumbres del saber puro» (Herrera). Para justipreciar lo que en sí valen como obra democrático-social, no nos acordemos si fueron fundadas por obreros comunistas ó por burgueses anhelosos del bien ó por estudiantes entusiastas; fijémosnos en lo que queda, lo cual se ha puesto de manifiesto en la forma más elocuente, esto es «una hermosa aspiración científica, un anhelo educativo, un admirable deseo de mejorar, de elevarse por medio de la cultura, la cual no consiste solo en unas cuantas cosas, sino formarse de una cierta manera ». Para que la Universidad Popular pueda llenar cumplidamente su misión, es necesario que ponga en práctica los mismos métodos que indicábamos para la Extensión y que se oriente según el carácter y los propósitos de la Universidad que le sirve de tutora. Sintetizando diremos que las Universidades Populares se distinguen: 1º porque viven de la filantropía; 2º no otorgan títulos; 3º los concurrentes son generalmente adultos; 4º porque carecen de programa y á veces hasta de estatutos (1).

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

«Un puñado de hombres determinados y un propósito definido es cuanto se necesita para salir bien en un país libre».

Mr. LÉCLERC.

Con el rubro de Enseñanza Popular se ha querido comprender toda acción que en una ú otra forma, ejercen los institutos docentes en la educación del pueblo. Amparados por el sabio precepto constitucional de la libertad de enseñanza (art. 14); por la condición impuesta á las provincias como sine qua non de su garantía (art. 5°) y alentados por las facultades acordadas al Congreso de dictar planes de enseñanza general y universitaria (inc. 16, art. 67) como un medio de hacer efectivos los anhelos del gobierno á lo que á la instrucción se refiere dado que ella es la fuente esencialí-

⁽I) Toda la reglamentación de la de París se reducia á unos cuantos consejos escritos en el reverso del billete de entrada, como los siguientes: «No tenemos reglamento ni vigilante. Nos bastará saber lo que tenemos que hacer aqui para que lo hagamos libremente, como hombres libres y conscientes». «Tener cuidado de los libros prestados para que muchos más puedan leerlos después de nosotros». «No escupir. Cada año mueren solo en Francia 160.000 individuos de tuberculosis, de los cuales las dos terceras partes, sin duda, porque nosotros escupimos. Cuestión de limpieza y cortesía». «En la conversación, no suponer nunca que el de la opinión contraria es un imbécil ó un cretino. Puede ser él quien tiene razón...» «Participar muy activamente en el funcionamiento de la U. P. es obra de todos y para todos, de todos los que vienen y toman parte en sus trabajos y placeres... Penetrarse bien de que aqui estamos en nuestra casa y somos nuestros maestros».

(Véase Bunge, obra citada, pág. 303 — Nota).

sima de la felicidad, tanto las universidades, colegios y escuelas, como los particulares, han organizado conferencias destinadas á la difusión de la ciencia. En la Escuela Normal de Profesores del Paraná, los alumnos de los cursos superiores, cada semana en el salón de actos públicos daban una conferencia sobre temas diversos señalados con anticipación por el Director, á la cual asistían todos los estudiantes. En la Escuela Normal de La Rioja se hacía otro tanto y el profesor Mercante recuerda que en la de Mercedes, desde 1894, tenía instituidas sesiones semanales de tres horas á las que asistía un público que rebalsaba en sus salones, alternando las conferencias con trabajos experimentales, práctica pedagógica, declamación y canto. Patrocinadas por la escuela, pasaron al teatro por ser espacioso y las hizo de su resorte recreativo el Club Social. A base de los profesores de la escuela, desde esa tribuna hablaron los doctores Borra, Laguna, O'Farrell, Krenscék, Justo, Bunge, Ferreira, Ingegnieros, Berra, Del Valle Iberlucea, A. Palacios, Rondani, Pourteau, Almafuerte, Campi, Salinas, Negri, Gallardo y tantos otros haciéndose uso de las proyecciones sobre grandes pantallas desde 1900 (1). El Colegio Nacional del Oeste, bajo los auspicios de su rector el señor Derqui, hace suyas las aspiraciones del pueblo llevando, aunque sea á unos pocos por medio de disertaciones útiles y amenas, parte del fruto de sus aulas.

Refiriéndonos ahora á las universidades, la de Buenos Aires tenía organizadas las conferencias llamadas mercolinas y sabatinas, como se ve en el decretode 17 de Diciembre de 1833 (2); las primeras eran públicas, tenían lugar los miércoles; las segundas efectuadas por las cuatro facultades mayores, se celebraban los sábados. La Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires tiene organizadas conferencias públicas, dirigidas á un núcleo selecto, como es el que asiste para escuchar la palabra de sus distinguidos profesores. Obra grande y hermosa realiza actualmente este Instituto al haber puesto en el tapete de la cuasi polémica, á raíz del libro del doctor Rivarola, Del Régimen Federal al Unitario, unos de los problemas fundamentales de nuestro organismo político. Pero en la forma de Extensión Universitaria y aunque sin adoptar el carácter que hemos estudiado en otro lugar, corresponde á nuestra Universidad Nacional la gloria de baber dado el primer impulso. A este respecto decía el doctor González en su discurso inaugural: «Esta primera tentativa de la Extensión Universitaria no es una obra completa; es la primera experiencia y como tal, ha debido modelarse sobre líneas generales, y en el concepto de hacer especie de cursos preparatorios para los años venideros, los cuales se irán metodizando y concretando á fines más especiales dentro del vasto dominio de esta que he llamado una nueva facultad de nuestro instituto como lo es, en realidad, de las principales universidades de Europa y

⁽I) Véase Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, Nº 7, pág. 140.

⁽²⁾ Véase Juan García Mérou: Leyes, decretos y resoluciones sobre Instrucción Superior, Secundaria, Normal y Especial, tomo I, pág. 39.

América. La de La Plata entiende que comienza por este medio á comunicar al pueblo, á la sociedad en cuyo seno vive y de cuyos estímulos se alimenta, los resultados de sus estudios, los conocimientos de sus maestros y los frutos de investigaciones realizados en sus museos, observatorio, laboratorios y gabinetes.... Su organización abierta y expansiva le permitirá irradiar su luz y su calor hasta las más lejanas agrupaciones, y llevar las raíces de su espíritu científico y patriótico, según la bella expresión de un universitario inglés, hasta las más hondas capas de la conciencia social» (1). Para hacer efectivas estas ideas se han organizado, desde el año anterior, series de conferencias sobre tópicos variados, dadas por los profesores en el local de la biblioteca. Tal vez no es esta precisamente la forma como la Universidad, movida por un interés patriótico, debe hacer sentir su acción en las masas populares. El público ilustrado tiene oportunidad de completar, de intensificar su instrucción por medio de la lectura de las grandes obras; pero el pueblo que no debe mirar ya á estos grandes institutos, como encerrando misterios y sorpresas en sus aulas, que su ciencia no es la ciencia elaborada á base de mezquindad y de egoísmo sino de amplio aprovechamiento para el país, golpea sus puertas pidiendo luces, luces que irradien con sencillez y que no fascinen con el poder de su brillo. Errada va la Universidad que realice su función social pretendiendo difundir nociones que no se comprenden, que no se asimilan, que no se aplican. Las de Estados Unidos, que mejor que ninguna, han comprendido las palpitaciones íntimas y las necesidades más premiosas de la democracia, llenan cumplidamente su deber porque se alimentan del calor popular. En New York se dan conferencias públicas nocturnas, produciendo resultados sorprendentes. Durante el año escolar de 1905-1906 se dieron en dicha ciudad cerca de 6000 disertaciones á las que asistieron 1.221.441 personas. Son series ó cursos hasta de veinte tópicos sobre un mismo tema, versando sobre asuntos científicos, artísticos, literarios, históricos, industriales y cuyo desarrollo está confiado á los profesores universitarios y á maestros distinguidos (2).

A mí me parece que la Universidad Nacional de La Plata no debe preocuparse tanto de la extensión, ya que para así apellidarla deberá organizarse según el plan que hemos bosquejado más arriba, sino de la verdadera expansión en el sentido regenerador y tutelar de una acción social. Si se organizan las Residencias Universitarias, como la típica y célebre de Londres llamada Toy-bec Hall, dése forma estable, imprímase orientaciones definidas á una idea altamente simpática, quiero hablar de los Cursos de Vacaciones: hé aquí los tres primeros artículos de la ordenanza respectiva: Art. 10 Créanse en la Universidad Nacional de La Plata cursos temporarios que funcionarán desde el 20 de Diciembre hasta el 31 de

⁽I) González: Universidades y colegios, pág. 223.

⁽²⁾ Véase E. Dexter: Education in the Unites States, extractada en los Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, Nº II, pág. 295.

Enero del año siguiente. Art. 2º Estos cursos estarán destinados á profesionales, estudiantes, etc., que deseen perfeccionar sus estudios teóricos sobre las regiones geológicas, mineras, agrícolas, usos y leyes, etc., de la República. Art. 3º Los cursos de vacaciones empezarán en Diciembre de 1908 y se dictarán en los siguientes Institutos. a) Facultad de C. Jurídicas y Sociales, Derecho Constitucional. b) Instituto del Museo, curso de Geografía y Mineralogía, (cinco semanas incluso excursiones). c) Facultad de Agronomía y Veterinaria, cultivos propios del país (cinco sema-

nas incluso excursiones). d) Colegio, Literatura Nacional.

En nuestro país, desgraciadamente, existe un gran pesimismo respecto de las ideas nuevas; no sé si debo atribuir al espíritu de raza, piedra de toque á que se suele recurrir casi siempre para explicar ciertos fenómenos sociales ó á las preocupaciones de los habitantes más interesados en la lucha que asegura las satisfacciones del estómago antes que en los goces del espíritu; al indiferentismo, que ataca por igual á ricos y pobres y que hace mirar con recelo toda iniciativa cuyos beneficios no se palpan inmediatamente, lo cierto es que tan laudable propósito tal vez muera apenas de nacer. En este orden de ideas, aparte del hermoso ejemplo de civismo dado por la juventud universitaria, rasgo noble que ha arrancado expontáneos aplausos de los pueblos y gobiernos, conmemorando el día 9 de Julio con numerosas conferencias patrióticas, la Universidad de La Plata, guiada por un vivo interés de solidaridad intelectual, ha enviado sus profesores á Córdoba, Entre Ríos y otras Provincias, para que por medio de disertaciones, estrechen los vínculos que las han de conducir unidas á la realización del ideal común: la felicidad de la Patria.

Pero volviendo á mi tema, muchas veces me he preguntado: ¿Es posible implantar aquí la Extensión Universitaria sajona ó la Universidad popular latina? ¿Progresarían? ¿Cuál de los dos tipos convendría más? Para resolver estas graves cuestiones es necesario tener en cuenta los numerosos factores que intervienen en uno ú otro sentido: precisamente dominados por ese espíritu ampliamente abierto al extrangerismo, si muchas de las grandes ideas que prosperan florecientes en otros países, han muerto al ser trasplantadas al nuestro, es porque en nuestra precipitación no nos hemos detenido un momento á estudiar las condiciones que aseguren su éxito. Tengo para mí, que estos fracasos, sólo imputables á manos inexpertas y á cerebros ávidos de lo nuevo pero sin tacto para conducir la nave al puerto de su destino, importan un gravísimo mal porque trae el descrédito, la desconfianza, cerrando así la puerta del camino que podría ser recorrido por otros más felices. Pocos Estados como el nuestro, ofrecen un conjunto de condiciones, un protoplasma más dócil á toda idea: muchas cosas y muy buenas se pueden hacer con estos cerebros que como las vírgenes tierras donde nacieron, están dispuestos á recibir la primera semilla; lo que falta son hombres enérgicos, tenaces, perseverantes, que lleven adelante la tarea. Podría objetarse que en La Plata la población no es tan densa, no existen los grandes centros ma-

nufactureros, no se forman núcleos de proletariados donde se pueda hacer sentir directamente la acción universitaria; pero los hay en la Capital de la República, ¿y por qué su Universidad no intenta un ensayo de Extensión? Hay un hombre talentoso que silenciosa y modestamente trabaja con encomiable diligencia y va desparramando ideas en la prensa y en conferencias: me refiero al Dr. Samuel de Madrid, que en notables artículos ha delineado un vasto programa de acción social universitaria. Lástima grande que esos esfuerzos no sean secundados, lástima grande también que nuestros hacendados siguiendo el ejemplo de Norte América no destinen parte de sus rentas para el fomento de estos generosos propósitos. Y aquí cabe este pasaje feliz del Dr. Orma: «Los grandes potentados son hombres sin iniciativas, eminentemente egoistas, no prestan la más escasa ayuda al Estado ni á nadie. Lejos están de preocuparse de la cultura de su país fomentando la creación de institutos; este altruísmo sublime y benéfico les es desconocido: apenas si sus dádivas se dirigen camino de Luján, manifestándose en una piedra con que engrosar los muros de su basílica, ostentando cuidadosamente la inscripción de sus nombres, sin vanidad y con modestia evangélica » (1). No hace un año, en esta ciudad un núcleo de intelectuales, con muy buenas intenciones por cierto, pero no con toda la decisión que para estas hermosas jornadas se requiere, se propusieron organizar una Universidad Popular à base de sus similares francesas: llamaron sin selección ni control á cuantos quisieren dar lustre á su apellido como servidores de la novel institución; muchos se alistaron decididamente en las filas; muchas también fueron las personas que, ora por curiosidad, ora por interés, se anotaron como alumnos; los diarios locales multiplicaron las alabanzas y le auguraron dias de larga y floreciente vida; el instituto nació en medio del aplauso general; pero bien pronto surgieron dificultades: división en el Consejo Directivo, renuncias, asistencia irregular de los profesores, no menos mala la de los alumnos en los cuales cundió el desaliento; mal organizados los cursos, mal distribuidos los oyentes, absoluta heterogeneidad en las materias, sin programas, sin locales, sin fondos; falta de voluntad, falta de dirección, falta de energías, el edificio se desplomó sepultando en sus ruinas las más lisonjeras esperanzas.

Fluctuando entre la Extensión y la Universidad Popular, creo que la nuestra, dado que esas son sus orientaciones, debe adoptar la primera, pero tratándose de conferencias, pienso con Posada que no puede reducirse á la muy mecánica y de dudosa eficacia de «sermonear», de sembrar dogmáticamente ideas sin cuidarse para nada, ni de la condición de la semilla, ni de la técnica del cultivo, ni de la situación y composición del terreno. Es preciso no olvidar que en la Extensión se trata de difundir, no solo conocimientos, sino mucho más: hábitos de estudio, gusto por la ciencia, respeto y amor hacia cosas elevadas, consideración por lo que al ignorante le parece inútil, cultura y educación, despertando de paso, corrientes de

⁽I) Orma: Derecho Administrativo, Cap. X de la Instrucción Pública, pág. 327.

solidaridad social. Sin desconocer la importancia de la conferencia aislada á la cual acude mucha gente atraída por diversos motivos más ó menos legítimos: la fama del orador, la oportunidad palpitante del tema, algo que le da cierto aspecto teatral, de espectáculo y que si no sirve gran cosa como un medio de enseñanza posee en cambio cierto influjo educativo indirecto; suscita costumbres de tolerancia, habitúa á los concurrentes á escuchar con recogimiento, provoca gustos espirituales, la conferencia decíamos, no es suficiente porque no produce lo que todo estiman decisivo en una enseñanza seria y eficaz: una relación personal, tan íntima como se pueda entre el orador, que debe ser más que orador maestro, y sus oyentes que es indispensable que forma un público ho-

mogéneo, permanente de discípulos.

Concebida así la Extensión Universitaria, tomando como modelos parte del rigurismo inglés, parte de la flexibilidad belga, parte del proletarismo francés, parte del utilitarismo yanqui; moldeándola según nuestro ambiente, nuestras costumbres, nuestros ideales, dándole una organización estable, sometiéndola á programas, dirigidas por un C. Superior y poniéndola al amparo de hombres que inspiren confianza por su prestigio intelectual y por su ascendiente moral entre las masas; que no abandonen la tarea en medio del camino sino que la prosigan hasta el coronamiento de la grandiosa obra, tengo la firme convicción de que la Extensión Universitaria encontrará tierra fértil en nuestra República. Sus métodos serían los señalados en otro lugar: el curso, el compendio (syllabus) los ejercicios escritos y la clase, completados con excursiones, proyecciones, etc. Refiriéndose à lo primero, escribe Mr. Sadler: «En el curso, el conferenciante se contrae á un período histórico limitado; su fin es enseñar poco pero bien, y en ese tiempo tan medido, los estudiantes no solo aprenden hechos, sino que adquieren conocimientos del método; siguiendo, en efecto, á un maestro experimentado á través de algún período crítico de la historia nacional, ven cómo procede, cómo trabaja, ajustado siempre de una manera fiel é imparcial al método científico. Aprenden con él á hacer uso de los libros, á comparar las autoridades, á oponer ó á armonizar puntos de vista diferentes; advierten la complejidad de los motivos, el engranaje de las circunstancias, la lentitud de la evolución y el conjunto de condiciones que es necesario tener en cuenta para formar un juicio histórico». El mismo autor, hablando de la influencia de la Extensión en un hogar obrero, dice: «Los miembros de la familia son todos adultos, ocupados en las fábricas, y no por eso dejan de enterarse vivamente en las cosas intelectuales; una vez terminada la jornada de trabajo, hermano y hermana vuelven á sus libros discuten lo que leen, escriben ensayos que han sorprendido no poco á los sabios de Oxford, disimulan una vida intelectual que no por hallarse estrechamente ligada con la vida diaria y con sus exigencias, es menos intensa y eficaz. Esta familia ha sido grandemente modificada por la Extensión Universitaria; ha ganado en profundidad y en sinceridad de convicciones....ahora es un centro de influencia ».

Y para finalizar el ya largo trabajo, sin creer necesario entrar en otros pormenores respecto de la Extensión en nuestro país, enunciaré en este lugar dos asuntos que tienen íntima relación con el tema desarrollado: el abaratamiento de las impresiones y las bibliotecas populares. Es sabido que uno de los mayores obstáculos que se oponen á la vulgarización de la ciencia es la enorme suma que se paga por una publicación cualquiera, y no necesito recordar que es la prensa la palanca más poderosa de esta difusión. Cuando hablo de bibliotecas populares, que las hay y las ha habido siempre, son las concebidas á mi modo: yo entiendo por tal aquellas salas humildes, sencillas, pobres si se quiere, que no posean sino los libros indispensables cuyo contenido no debe quedar ignorado por nadie; pero gran cantidad de diarios, de periódicos y revistas, del país y del extranjero, porque eso es el mundo en actividad, eso es lo real, eso es lo que interesa al pueblo; salas decía, á donde se puede llegar sin misterios, sin ceremonias, sin los encogimientos propios del que no desea mezclarse con otros mejor vestidos por temor de ser molesto: salas para obreros, para pobres, distribuídas en distintas partes de la ciudad, eligiéndose aquellos sitios que pudieran ser más frecuentados, y cuya instalación y sostenimiento no importaría grandes erogaciones: eso es lo que deseo y á tanto lo uno como á lo otro, creo que la Universidad de La Plata, debe prestar su más decidido concurso.

Julio del C. Moreno.

La Plata, Noviembre 8 de 1908.

ENSEÑANZA CLASICA Y CIENTÍFICA

El problema de la educación hace más de un cuarto de siglo que no ha cesado un instante de preocupar en todas las naciones á los poderes y á la opinión pública. La enseñanza que en los institutos se daba no respondía á las exigencias del momento y es por esto que los sistemas educacionales han sufrido un cambio radical, una transformación de acuerdo con el principio de que la educación es una manufactura de hombres en la cual los productos brutos son colocados, plegados al grado de las fuerzas que les dominan y transforman. El desenvolvimiento de la educación es paralelo al desenvolvimiento humano: primero fué guerrero y la educación que se daba era preparar para la vida de conquista, luego con el Renacimiento, las artes y las letras ocuparon el lugar principal; los discursos valían tanto como las batallas y la oposición al estacionamiento se armaba de la palabra como de una espada. Los hombres de letras, magistrados, escritores, filósofos, artistas, poetas y los mismos políticos entusiasman la opinión pública; jamás se vió una oleada mayor de poesía y literatura, de elocuencia y filósofía; no era la ciencia que reinaba eran las letras; ya no eran los militares, eran los civiles y mientras que el ejército por hábito ganaba batallas, los letrados, dueños de la opinión se emancipaban en todos los dominios del espíritu; cantaban, filosofaban; no dudaban de nada; habían encontrado sistemas nuevos que satisfacían por entonces pero que no satisfacen en la época presente donde hay que desenvolver la fuerza que lleva hoy hacia la conquista económica del globo. Cicerón en su Retórica ha definido elocuentemente la fuerza diciendo: que es la aptitud para hacer frente al peligro y endurecernos en el dolor, que aquel que no es capaz de sufrir y mirar el peligro á la cara, puede ser escritor, literato, psicólogo, funcionario, pero nunca un hombre de vida práctica donde la lucha es de todas las horas y el peligro frecuente como la lucha. Como nada hay inmutable, este período pasa también; la Alemania militar, ins truída, científica, fascina; una fiebre de instrucción invade el mundo civilizado, se multiplican escuelas y la ciencia empieza por tener por hogares las Universidades del Rhin; la ciencia alemana y los métodos científicos alemanes son las avanzadas en la era del progreso. Sin embargo, como la naturaleza no abdica jamás, es en el orden literario é imaginativo donde la agitación ha cundido; hanse establecido debates en pro y en contra de la enseñanza clásica; en el establecimiento de una enseñanza científica que responda á las exigencias de la actualidad y en la supresión del estudio de las lenguas muertas; en los planes de estudio en vigencia en varias naciones y aún en la bifurcación de los nuestros para introducir estas enseñanzas. Los que abogan por la enseñanza puramente científica citan como ejemplo á Alemania que merece ciertamente dicho concepto porque el objeto de sus instituciones es formar al hombre de ciencia que investiga, difunde la verdad y aún discute verdades recibidas. Sin embargo, agregan, hasta el proletariado sabe griego y latín. Aducen como ejemplo á Inglaterra y sin embargo en ella, en la instrucción secundaria, no se aprende casi nada salvo rudimentos de griego y latín; en sus Universidades no se estudian las ciencias sociales sino partiendo de los viejos clásicos y se exige como examen de ingreso solo nociones de griego, latín inglés; allí donde Euclides es texto, Aristóteles y Platón son autoridades y testimonios más irrecusables que Bacon y Locke. Pero como en cada una de las grandes naciones tiene la enseñanza clásica un fin propio, haré su estudio separadamente en unas y otras, estableciendo sus puntos de contacto y sus diferencias.

Clasicismo en Alemania. - Según Bunge la educación en Alemania tiene por objeto instruir más que educar. A pesar de reconocer el espíritu eminentemente investigador y científico de los alemanes, dice que Renán, Taine y Didon admiten la supremacia intelectual, pero para la compenetración de las lenguas muertas cuando tratan de dilucidar esas almas también muertas de pueblos que fueron. Se funda en que el latín es obligatorio en 4 ó cinco años de estudio en todos los institutos preparatorios ya sea en los Gymnasien (colegios clásicos secundarios) y Realschulen (colegios reales científicos modernos, comerciales) ó en los Realgymnasien (escuelas de tipo ecléctico, clásico moderno). Comparando las escuelas anteriormente citadas, vemos que se asigna á los primeros y terceros enseñanza clásica y á los segundos, científica. En Alemania el Renacimiento, después de Comenius erigió el latín como la lengua de los sabios y su enseñanza la colocó en primera línea. El griego en cambio no era exigible, así vemos que, del siglo XV al XVII no se editaron casi obras helenistas, pero en el siglo XIX el espíritu clásico en algunas Universidades volvió á aparecer y ya dije que se dividieron en dos categorías de enseñanza científica literaria donde el estudio de las ciencias y latín es obligatorio en todos los institutos preparatorios y clásicos únicamente donde el estudio del griego es solo obligatorio para los alumnos que hayan elegido los Gymnasien; en cuanto á los que para nada necesitan humanidades, que no se preparan para profesiones liberales sino para industria, comercio, ciencias; que no pueden perder su tiempo en el estudio de los clásicos porque perjudicaría los científicos que le son de mayor utilidad, tienen para educarse los Volksclanten y escuelas técnicas é industriales. El estudio del latín se considera como de capital importancia para el conocimiento de las lenguas vivas extranjeras. En esta parte de mi trabajo solo hago constar las teorías que desenvuelven los adeptos á la enseñanza clásica ó los que se desenvuelven en contra, dejando para más tarde las conclusiones que de ello se puede obtener. Los enemigos de la enseñanza clásica en Alemania son de tres clases actualmente: 1º Los antiguos predicadores de la enseñanza real ó moderna, en general ingenieros ó profesores de ciencia. A sus ojos la química y biología son ciencias de primera necesidad en la vida; no hay otro medio de facilitar la inscripción á los programas ya sobrecargados de los colegios clásicos que hacen facultativo el estudio de las lenguas antiguas. 2º Los higienistas que desde su ruidosa entrada en escena, piensan que la literatura pedagógica alemana es la causante de horribles crímenes de surmenage, crímenes cuya consecuencia es la urgente necesidad de reemplazar algunas de sus clases por la práctica regular de los sports más diversos. Sin pedir expresamente la abolición del griego y latín, pretextan la salud de los jóvenes para reclamar largas recreaciones interclases. 3º El tercer grupo, los más encarnizados, abogan por la lengua materna. En una revista especial Blätter für deutsche Erziehung atacan tan vigorosamente esta enseñanza que Paulsen uno de los profesores más célebres de la Universidad de Berlín, la acusa nada menos que de producir la anarquía pedagógica. Persigue la supresión radical de la enseñanza greco-latina no solo en nombre del progreso general de la cultura moderna, sino ante todo y sobre todo en nombre de las exigencias de la cultura nacional que expresa como en un grito de guerra ¡Abajo el griego y el latín! Viva el alemán, verdadero centro y alma de la enseñanza alemana. Este último ataque parece tanto más peligroso cuanto que hace un llamado al patriotismo pidiendo que las sesenta y ocho horas que en los gimnasios se dedican al latín y las treinta y ocho del griego se destinen á la enseñanza del idioma nacional y solo se dieran las veintiseis que se dedican á la enseñanza del alemán para los otros dos idiomas. Pero los partidarios de dicha enseñanza oponen argumentos también de valor.

Dicen que para aprender á trabajar inteligentemente se necesita toda la cultura de la atención y que ningún estudio es más favorable que el de las lenguas muertas para conseguir el desenvolvimiento de esta preciosa facultad. Según los humanistas no hay otras disciplinas capaces de llevar al alumno por grados proporcionales á su debilidad á distinguir mejor el fondo preciso de las ideas expresadas, á analizarlas, clasificarlas, juzgarlas y adquirir así, por una especie de maestría progresiva del pensamiento, un imperio sobre sí mismo que es la fuente de todas las grandes cualidades del corazón y del espíritu. Un segundo mérito que aducen es que un conocimiento perfecto de la lengua nacional es imposible sin referencias al griego y al latín. Un solo idioma agregan, trae la facilidad que engendra la práctica y permite la reflexión que sólo la comparación con el uso diferente de aquéllas da al que lo aprende, la conciencia de las analogías ó contrastes entre las mismas; y se extienden sobre las ventajas de tomar al griego y latín como términos de comparación por las obras de perfección excepcional que les permite servir de modelo de que no se pueden ni deben privar los espíritus cultos. Conceden como un paliativo que esto no quita ni en hecho, ni en derecho, á la lengua nacional la justa prerrogativa de ser en todo otro orden de conocimientos el centro y el alma de los estudios secundarios; así nadie niega que la historia, geografía, ciencias físico-naturales ó matemáticas deban ser tributarios directos del alemán puesto que esas enseñanzas se dan en lenguaje corriente y permiten en sus fases más diversas, la asimilación del vocabulario más moderno. Un artículo aparecido en una revista de enseñanza secundaria dice: « que la vida y el porvenir de los pueblos modernos necesitan en gran parte del estudio de las ciencias positivas y del idioma nacional, pero que el estudio del alemán para afinarse y llegar á un grado de perfección relativa que es el coronamiento ideal de la gloria de un país, tiene necesidad en su propio interés, de reproducir de lejos ó de cerca las cualidades tradicionales de dos lenguas, las más clásicas del mundo civilizado ».

El clasicismo en Francia. - Si en las altas especulaciones científicas y sociológicas los franceses no alcanzan ni la elevación ni la grandeza del desarrollo alemán; ni en política y economía, la seriedad del método positivo de los ingleses, nadie los sobrepasan en el difícil arte del estilo. No menos debates y controversias que en Alemania ha suscitado el sostenimiento de lenguas clásicas por una parte y la reforma tendiente á implantar la enseñanza científica desterrando de los estudios secundarios el griego y latín. Establecida la diferencia en ciencias y letras, dice Didon, ha venido á ser ésta la división fundamental del dominio de la instrucción pública como si una literatura sin ciencia ó una ciencia sin literatura pudiera concebirse. El espíritu moderno se abre paso entre los mismos que antes aceptaban como imprescindibles los conocimientos de las lenguas muertas; así M. Jules Lemaître en la Sorbona el 5 de Junio de 1898, pronunció un discurso célebre contra la enseñanza clásica que él la llama antigua enseñanza. Reproduce el párrafo que pretende destruir y que dice así: «Somos los descendientes espirituales de griegos y latinos. Aprender sus lenguas es aprender el origen de la nuestra, y por consecuencia conocerla mejor. Es comulgar con un pasado glorioso, es vincularnos con la más ilustre de las tradiciones, es amplificar nuestra vida... Nosotros aprendemos allí el amor á lo bello, el gusto, el sentimiento del orden y la medida », lo que refuta diciendo que ni el griego ni el latín le inspiraron ni una línea; que excelentes autores nunca estudiaron letras clásicas, que el tiempo que se pierde en éstas es irreparable por lo breve de la vida; que se puede emplear ese mismo tiempo en el conocimiento del inglés, alemán y por último que el estudio de los autores franceses clásicos, es mucho más útil que el de los griegos y latinos y resumiendo llega á esta conclusión: « que no es indispensable para formar el estilo, el estudio de las letras clásicas y que el tiempo que se gasta se puede emplear con más utilidad en el estudio de las lenguas modernas y en las ciencias».

Las voces más autorizadas, los especialistas más experimentados,

profesores de la Universidad, han levantado un grito de alarma, señalando la enseñanza secundaria clásica como atrofiante de la juventud y como he citado anteriormente, M. Jules Lemaître de la Academia Francesa y M. Gabriel Ronvalot al que los ingleses llaman « el gran explorador francés », daban en el anfiteatro de la Sorbona dos conferencias sobre «La reforma de nuestra educación nacional». Raoul Frary publica un libro «La question du latin», de profunda erudición, de razón y de buen sentido donde trata de la supresión del latín, en la transformación que debe surgir en la enseñanza secundaria. Después de dicha publicación se ideó la creación de una enseñanza moderna dada en los mismos establecimientos que la clásica, con los mismos profesores, con las mismas clases, con su bachillerato especial, que corresponda tan exactamente como fuera posible á la que M. Fray reclamaba como la única clásica. Solo que el antiguo clasicismo se mantendría sin cambio alguno, con sus profesores, su griego y su latín; para los que lo desearan no había más que el trabajo de opción y que no se dieran ventajas ni previlegios particulares ni á una ni á otra; que se establecieran, sobre una base de absoluta igualdad y que la elección entre ambas fuera libre y no influenciada. Hace más de un siglo que la lucha existe entre los clásicos y modernos; más aún, dos siglos que Bussy Rabutín hablaba sobre la casi ninguna utilidad de dichos estudios y después de él Voltaire los ha criticado con su buen sentido habitual en un diálogo con un padre jesuita del colegio Louis Le-Grand. En nuestro siglo, Prevost, Paradol, Saint Marc, Girardin, dirigiéndose al Ministro de de Instrucción Pública, M. Guizot, decía: «Escuchad lo que dicen un gran número de padres de familia: nuestros hijos no están destinados á ser sabios, no queremos hacer poetas, hombres de letras, abogados; queremos que sean industriales, comerciantes, etc. y ¿de qué les sirve el griego y latín que se les enseña y que olvidan tan pronto?; la mayor parte de nuestros hijos no aplicarán su actividad á profesiones liberales y ¿qué hacen nuestros colegios por ellos? Nada, ó mejor: nada de bueno ». Un profesional de los más competentes, M. A. Fouillée, miembro del Instituto, publicó en septiembre de 1898 un volumen titulado «Les études classiques et la democratie» que tenía por objeto refutar las teorías de M. Jules Lemaître. Su estilo encanta y para los que no han estudiado á fondo la cuestión, excitan; pero sin quererlo, es uno de los adversarios más terribles de la enseñanza clásica, pues en la página cinco, en el debate, trae un testimonio precioso que nadie puede recusar. Dos cuestiones se propusieron á todos los colegios, academias y facultades de las Universidades con el objeto de reunir datos que los llevara á una decisión definitiva; ellos fueron: 1º (Cuestión de pura teoría). Si la enseñanza de las lenguas muertas, latín y griego, útil otras veces, ha conservado esta utilidad en todo ó en parte; si ellos responden á las necesidades de nuestra sociedad actual y si no es necesario, abandonarlos completamente ó al menos agregar otra más apropiada á las exigencias del tiempo en que vivimos. 2º Cuestión de hecho, que es la verdadera. Si la enseñanza de las lenguas muertas tal como existe hoy no es completamente inútil y aún peligrosa y si no

es de la más imperiosa necesidad sustituirla ó al menos yuxtaponer una enseñanza útil. Frary dice que es necesario tener latinistas y helenistas y favorecer el estudio de las literaturas antiguas; pero no hay que confundir esto con la parodia ó caricatura de una enseñanza impuesta á todos, perdiendo en intesidad lo que gana en extensión; pero no niegan el poder de esos estudios para formar la inteligencia y el gusto de aquellos que posean una verdadera vocación. Los defensores de las lenguas muertas en Francia dicen: 1º El estudio de las lenguas muertas es la mejor gimnasia del espíritu y el mejor método de enseñanza para desenvolver la inteligencia de los niños. 2º Que es indispensable para saber el francés. 3º Que los griegos y los romanos son sus maestros, ellos los han formado; su civilización y su literatura vienen de ellos y que, no se puede conocer bien ni una, ni otra, más que por el estudio de los antiguos. En la enseñanza superior refiriéndonos á los dos cuestionarios citados anteriormente, la mayor parte de los rectores de los colegios y Universidades, son partidarios de la enseñanza clásica; y la científica que sea más práctica fundándose la mayor parte de ellos que, en la necesidad de unir los espíritus, sería necesario modificar la enseñanza moderna. Bullet profesor del Colegio de Pontalier preconiza un plan de organización interesante: 1er Ciclo enseñanza primaria. 2º Ciclo superior (lenguas vivas, solo). 3er Ciclo enseñanza clásica con nuevos métodos más rápidos ó secundaria moderna. 4º Ciclo Filosofía científica. La academia de Bordeaux dice que la moderna debe ceder su lugar á la profesional dando el rector su voto por la clásica, pues la moderna es híbrida, larga y muy elevada; igual cosa en Caen, Lyon, Nancy, donde piden sea restaurada en su antigua disciplina.

El decano de la facultad de letras de Nancy admite para la enseñanza clásica antigua una concurrencia de las lenguas vivas extranjeras y dice que es menester que el clasicismo moderno reciba todos los elementos de perfeccionamiento, de progreso; que se ha prodigado á la antigua pero no con el ánimo de que esta última subplante á la primera sino para que aquella sobreviva. Comprende así la

división:

CLÁSICA Antigua. Griego, latín, francés. Moderna. Inglés, alemán, francés.

Para concretar, agregaré que en la Universidad de París la enseñanza oficial debe ser con programas adoptados á las distintas localidades. Que la enseñanza clásica debe ser instituída en dos grados: superior, griego y latín exclusivamente reservado á un núcleo elegido y en el segundo grado, latín solo para la generalidad. Esta enseñanza moderna ha sido instituída en Francia desde 1890 debido sobre todo á M. Bourgeois, Ministro de Instrucción Pública, que la sustituyó á la enseñanza especial. No debe abstraerse, como la enseñanza

clásica, en la contemplación pura del pasado, debe mirar al porvenir, preparar para la lucha por la vida, ser literaria si se quiere, pero siempre práctica, científica, experimental. Por el decreto del 4 de junio de 1891 su extensión es la siguiente: lengua y literatura francesa, alemana é inglesa, filosofía y moral, derecho y nociones de economía política, historia, geografía, matemáticas, ciencias naturales, dibujo y contabilidad. Da como se ve, gran importancia á las ciencias, lenguas vivas y dibujo, pero no descuida para la más alta cultura, el estudio de las obras de griegos y latinos recomendando la lectura de la traducción de la Ilíada y Odisea y Hesiodo; para la parte lírica, Solón, Pindaro; tragedia, Sófocles, Esquilo; historia, Heródoto; elocuencia, Demóstenes; filosofía, Platón; igualmente para la formáción de la literatura romana: Terencio, Lucrecio, Cicerón, Juvenal, Quintiliano, Horacio, Séneca, Plinio. La parte literaria (la misma clásica) filosofía y moral, principios de derecho, economía política, historia de la civilización y del arte.

Inglaterra. - Solo considerando que en este país el ideal es formar el gentleman para modelo constante del ciudadano, se concibe lo arraigado que están los estudios clásicos en la enseñanza secundaria, pues las public-schools dedican con preferencia ocho años de estudio al griego y latín. No es porque la Inglaterra tenga espíritu conservador, ni que tenga afición á la investigación científica y filológica como los alemanes, ni aún para aprender mejor su idioma, porque ni latín ni griego tienen con el inglés, notables semejanzas, menos aún para el estudio de las lenguas extranjeras, sino que, como dije antes, el papel de las public-schools y universidades no es formar al pueblo sino las clases dirigentes, el ciudadano perfecto de la clase llamado á dirigir el país y modelar con su ética el tipo de la opinión. Los exámenes de ingreso á las universidades de Oxford y Cambridge comprenden casi exclusivamente griego y latín; para los que aspiran á bachiller en derecho, en ciencias, en teología, tienen que pasar ese examen previo de clásicos. La misma literatura inglesa ha estado hasta hace pocos años excluida; se ignoraba á Shakespeare y Milton pero se estudiaba á Platón y César. Las matemáticas las ciencias naturales, las lenguas vivas extranjeras y aún el idioma patrio ocupaban lugar secundario; solo en algunas escuelas como la de Eton, había divisiones modernas que cultivaban la ciencia preferentemente. Pero la evolución se imponía; se presentó en un congreso por el representante de Harrow, un proyecto pidiendo abolir en los colegios la obligación del griego y substituirlo por ciencias ó lenguas vivas. La necesidad se ha impuesto y la enseñanza moderna ha invadido todos los institutos, pues está más de acuerdo con el espíritu de progreso, de la lucha diaria por la vida.

Estados Unidos. — Es sin duda alguna de todos los países del mundo civilizado donde la elección de las materias de estudios es más libre; los excelentes métodos, la buena organización del trabajo práctico, la instalación de bien montados laboratorios, han dado á los estudios científicos una fuerza de seducción nueva. En las ciuda-

des donde se concentra de más en más la población, el elemento inmigratorio invade las high-schools y quiere dedicarse á estudios que rinden más y que por otra parte ofrecen menos trabajo intelectual. La mayoría de los que aprendían latín, elegían también el griego; pero según estadística de los años 1889 á 1890 no fueron más que un octavo los que estudiaban griego y de 1903 á 1904 un veinte avo. Si se examinan las cifras que indican el número de estudiantes de griego, veremos que en los años 1889 á 1890 lo estudiaban 12.869; en 1897 á 1898, 24.994; en 1902 á 1903 no eran sino 18.951; en 1903 á 1904, 18.447 y de 1905 á 1906 disminuyeron. La relación del número de los que estudiaban griego en las escuelas privadas era del 7 º/o y en las públicas 1,75 º/o de 1903 á 1904. El latín tiene más aceptación que el griego; así en los años 1903 á 1904 lo estudiaban 369.329 ó sea 51,29 º/c. Los sostenedores de la educación humanista arguyen que son necesarios, porque en un país esencialmente utilitarista una educación de médico, jurista, empleado, ingeniero que sea demasiado especializado tiene que serlo con detrimento del valor intelectual humano. Agregan que negligencia y superficialidad son incompatibles con un estudio profundo de las lenguas antiguas. Para ellos hay más todavía: las facultades de observación se aguzan, las percepciones se afinan y se concluye por encontrar placer en interpretar plena y correctamente al autor que se traduce. Y este hábito de observación precisa, agregan, de atención llevada sobre el detalle, de aplicación á diferencias imperceptibles así como la agilidad del espíritu que se desenvuelve con ella, será para el que los posea de un precio inestimable. Al orador es de utilidad práctica el conocimiento serio del griego y del latín para manejar mejor el vocabulario moderno de las ciencias, pues el empleo que de ellos hacen los sabios tiene un sentido definido y definitivo, el mismo para los sabios de todos los países, precisamente porque son tomados de lenguas muertas. El profesor Vaughan considera al griego más importante que el latín y con este criterio aconseja que á los médicos se les exija dos años de buenos y sólidos trabajos. Los estudios de humanidades tales como literatura clásica, filosofía, historia, lógica, tienen un gran valor como cultura y disciplina del espíritu, porque conducen á una compresión mayor de la literatura y porque facilitan el estudio de las lenguas modernas, teniendo un gran valor para afinar el espíritu. Sin embargo de lo anteriormente dicho que son en síntesis las razones que aducen los partidarios de la enseñanza clásica, los Estados Unidos de Norte América, lo mismo que Alemania y mucho más que en Inglaterra, la educación es á base científica; un filósofo idealista y en apariencia desdeñoso de la realidad, no cesa de señalar como la más alta virtud, la energía; porque según él, la vida no es intelectualismo sino acción.

Italia y España. — Para los pueblos de habla italiana ó castellana tiene valor etimológico el latín, tanto que su supresión se calificaría de barbarie. En Italia ha cundido más que en España y otros pueblos de América latina, la enseñanza de las ciencias. La cues-

tión del latín y del griego fué calurosamente debatida en el Parlamento italiano el 14 Junio de 1904, donde el honorable Villari dedi có unos párrafos á la cuestión de la escuela clásica en los que decía: « Que muchos, muchísimos creen que el defender la escuela clásica es una pedantería; que se quiere imponer á todo el país el griego y latín en un tiempo en que la sociedad se hace cada vez más industrial y es cada día más necesario el estudio de las ciencias naturales, de las matemáticas, de las lenguas modernas. Pero es precisamente una manía el que todos concurran á la escuela clásica, lo mismo los que tienen que los que no tienen aptitudes para utilizarla, los que necesitan el latín, que aquellos que deban aprender un arte ó un oficio. Hay en Florencia un instituto salesiano en donde existe una escuela clásica é industrial; todos, hasta los hijos de los obreros quieren frecuentar el gimnasio, tropezándose con graves dificultades para convencerlos que les conviene más un oficio. La mayor parte de esos jóvenes se encuentran oprimidos, torturados por estudios cuya utilidad no comprenden y hacen esfuerzos desesperados para que se vuelvan más fáciles, para hacerlos bajar á su nivel ». En otro párrafo dice: « Esos estudios son útiles para la cultura nacional pero, como lo repetía siempre Bacelli, son por su índole aristocráticos. Hay que tenerlos altos porque ello conviene á los que tienen aptitudes y medios para cultivarlos y porque inducirá á abandonarlos á los que no los necesitan».

Noruega. — Dice Bunge, que el paso más decisivo para la supresión total del griego y del latín en la instrucción pública, ha sido dada en Noruega. El Parlamento, por ley de 27 de Julio de 1896, ha suprimido los estudios greco-latinos obligatorios en todos los establecimientos públicos de enseñanza secundaria y agrega que este no es un caso despreciable, pues se trata de una nación que está produciendo hombres como Ibsen, Grieg, Nansen, que llenan el mundo con su fama. Entre otros países podemos citar el Japón cuya enseñanza es exclusivamente á base de ciencias naturales, donde no se estudia ni el griego ni el latín.

En nuestra República, la enseñanza clásica á base de griego y latín no existe hoy; en la Universidad de Córdoba desde su primitiva organización se hallaban divididos sus estudios según el plan Funes, de 1813 en cursos de gramática y filosofía, comprendiendo los primeros la enseñanza de la gramática castellana y latina; esta última debía hacerse prolijamente « por ser el idioma de las universidades y el depósito universal de las ciencias » y además « porque no puede conocerse completamente el idioma del que tenemos que servirnos para expresar nuestros conceptos, sin poseer la lengua que les ha dado origen ». Este plan pedía que en el primer curso hubiera dos clases, 1ª y 2ª; en la 1ª la gramática latina se enseñaría hasta la sintaxis dándose principio á las construcciones latinas de Esopo y Fedro; en la 2ª clase se traducirán las epístolas de Cicerón y Cornelio Nepote y progresivamente las oraciones selectas de Cicerón, Quinto Cursio y los poetas Ovidio, Horacio y Virgilio. Aún

pedía breves composiciones del latín en la lengua vulgar, cartas y períodos históricos en el mismo idioma. Reglamentó minuciosamente las horas de clase y lo que se debía dar en éstas. Las ciencias se enseñaban en el curso de filosofía, lógica y metafísica en un año, y en los otros restantes física, aritmética, álgebra, geometría, y en el cuarto año filosofía moral y constitución del estado. Como se ve, el estudio del latín se realizaba en Córdoba á principios del siglo XIX con todo esmero y el plan de estudios de Deán Funes, vigente por muchas décadas, consideraba de la mayor eficacia su estudio. Se comprueba además que los clásicos latinos eran estudiados en sus principales autores en los cursos de gramática y se consideraban como indispensables para el estudio de la retórica á la que se asignaba un lugar preferente en la instrucción superior. Para que el orador adquiriera estilo se aconsejaban las traducciones de Terencio, Cicerón, Tito-Livio y Tácito. Funes termina proponiendo el estudio de la lengua griega. Lo expuesto anteriormente demuestra que la enseñanza secundaria en Córdoba al comenzar el siglo XIX respondía en su carácter á la instrucción clásica y que las reformas del Deán tendían á afirmarla. El 24 de Septiembre de 1818 una comisión nombrada por el claustro universitario introdujo modificaciones de poca importancia subsistiendo la enseñanza del latín, pero agregando una cátedra de gramática francesa. En la era de los caudillos de Córdoba la instrucción se concretaba al estudio del latín y ya sabemos por que es vulgar que los graduados de Córdoba poseían muy completamente esta lengua, la hablaban y escribían con bastante suficiencia; conocían las bellezas de la literatura clásica por el análisis de sus principales autores. En 1857 agregaron la enseñanza de la historia, dibujo, inglés.

La enseñanza secundaria en la ciudad de Buenos Aires era dada hasta la creación de la Universidad en 1821, con las mismas bases que la de Córdoba. Rivadavia organizó la enseñanza secundaria en dicha Universidad, en el departamento de estudios preparatorios con latín, griego, matemáticas, filosofía y física, figurando como materias facultativas, el francés, inglés y dibujo. Según decreto de 1827 la tesis ó disertación para el doctorado debía hacerse en latín, pero como aún así no se tenía sino un conocimiento imperfecto de este idioma, se estatuyó que los alumnos que hubiesen recibido el título de doctor en jurisprudencia, debían dar en latín al ingresar á la Academia, pruebas prácticas de suficiencia que consistían en disertación latina de media hora de un punto de la Instituta de Justiniano y en contestar en latín todas las réplicas y preguntas que les hicieran en el examen. A los médicos se les exigía sus pruebas en latín. En 1830 se suprimió la cátedra de griego «porque todos los esfuerzos realizados para propagar su conocimiento resultaban infructuosos ». Hasta 1865 las reformas fueron parciales; en dicho año se instituyó el siguiente plan: 1º, 2º, y 3º año, latín y se agregó una cátedra de literatura en 1867. El estudio de las ciencias dió un paso adelante en 1866 con la fundación de la Facultad de Ciencias Exactas que contaron con el concurso de profesores italianos contratados en Europa debido á la intervención del Dr. Mantegazza con el objeto

de difundir los conocimientos de las matemáticas superiores y el de las ciencias naturales. Los profesores Ramorino y Rosetti fueron contratados. El decreto del 26 de Marzo de 1874 dividía la organización universitaria en 5 facultades: Humanidades y Filosofía, Ciencias médicas, Derecho y Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Físico-naturales. La de Humanidades, establecía bachillerato en ciencias y letras distribuyendo los estudios en seis años, tres eran comunes á aspirantes de uno y otro grado y los tres últimos bifurcados y distintos según el título que se deseara obtener. En los tres primeros años teníamos lenguas clásicas. En los del bachillerato de letras en 4º y 5º año, estudio de clásicos griegos y latinos y en 6º año, estudio de clásicos griegos y latinos é historia de las literaturas clásicas. En los estudios para el bachillerato de ciencias, en el 4º año se estudiaban los clásicos griegos y latinos; en los demás años no se hallaban incluídas estas disciplinas. Este plan entró en ejecución en 1877, pero no tuvo éxito porque se suprimió la facultad en 1833. En los « Antecedentes de la Instrucción Secundaria » se puede constatar que en las reformas de 1870 y 1874 se han disminuido considerablemente los estudios clásicos, pues de 18 h. y 45' que tenían por semana en 1863, solo había 8 horas en 1874; esta disminución no benefició tampoco á los estudios científicos quedando por debajo de su nivel primitivo. El 15 de Enero de 1876, el Presidente de la República decreta un nuevo plan de estudios para colegios nacionales en el cual las lenguas clásicas y de éstas sólo el latín se enseña en 4º, 5º y 6º año. El ministro Leguizamón expuso el pensamiento que ha guiado á la reforma en las siguientes declaraciones. «Hasta hace 50 años la educación solo comprendía los estudios clásicos cuya base indispensable eran las lenguas muertas y su literatura. El progreso de las ciencias naturales y las facilidades que el cambio de productos entre pueblo y pueblo ha encontrado con la aplicación del vapor y la electricidad han hecho nacer el amor por nuevas carreras y estudios especiales. Las naciones todas encontraron necesario dividir la enseñanza á cierta altura en clásica, científica é industrial; división que trajo grandísimos inconvenientes por la desigualdad de los conocimientos y porque egresados recién de la instrucción primaria tenían que elejir entre una y otra enseñanza sin estar preparados para ellos. En el año 1879 durante la presidencia de Avellandos es reinsera y élegación de la constant de l cia de Avellaneda se reincorporó á los estudios secundarios en el 4º, 5º y 6º año el griego. Considerando que la enseñanza en el curso secundario, no es lo que debiera ser, se encarga al Señor Santiago H. Fitz-Simon de la Inspección General de Colegios Nacionales en 1891, él que proyecta un nuevo plan en el que suprime el latín y agrega: « La lucha entre el pasado que resiste y el progreso que se abre paso en el porvenir, se traba tenazmente en los campos de la instrucción pública y si los liberales pugnan por el predominio de las ciencias en la enseñanza, los conservadores, aferrados á las viejas tradiciones, hoy desprestigiadas les oponen el clasicismo, que introducen como una rémora en los programas. En países nuevos como nuestra República, donde se necesitan hombres de acción, robustecidos en las ciencias que abren los ojos á la verdad y dan

rectitud de miras y ponen en las manos las herramientas exploradoras y los secretos de la industria moderna, ¿es cuerdo, es conveniente basar un plan de estudios en el estéril clasicismo? Si hay que buscar el fondo y la forma en ellos, agrega, quien busque el fondo encontrará esos clásicos traducidos magnificamente, y los entenderá mejor en francés ó castellano y quien busque la forma pierde su latín y tiempo». Este informe no llevó á ningún decreto en favor de lo expuesto. En 1891 el Doctor Carballido en su plan de estudios aumentó las horas destinadas al latín á 13 de 7 que eran en 1884 y 9 en 1888. En Febrero de 1901 estando en receso el Congreso, el Presidente de la República decretó que la enseñanza secundaria sería dada de acuerdo con un nuevo plan de estudios, en los que se suprimía el latín: constaba solo de cuatro años de estu-

dios, agregándose en 1902 un quinto año.

En la reseña que antecede podemos sacar como consecuencia que desde el Virreynato en que se fundó la primera escuela de náutica hasta 1852 la enseñanza fué á base de latín y griego. Las teorías reinantes en sociedades imbuídas y alucinadas en la prosopopeya doctoral, organizaron la escuela clásica exclusivamente preparatoria para las Universidades de Buenos Aires y Córdoba: la dada en el convento de San Francisco en Catamarca por los jesuitas, en Buenos Aires por Cabezón y el padre Baylón en Salta, respondían á la misma enseñanza. El imperio de las ciencias que todo lo avasalla en la segunda mitad del siglo pasado, procuró implantarse en nuestra instrucción secundaria para marchar con los demás pueblos en la ruta del progreso. El hecho importaba, en realidad, abandonar la disciplina mental de una instrucción clásica para imponer la científica y moderna en los colegios nacionales. En 1865 ya la enseñanza era polifurcada y de carácter clásico-científico. De esta época á 1888 la que más alternativas sufrió fué la enseñanza del latín que eliminado en 1886 resurgió en 1888. La enseñanza clásica en la República fué lentamente subplantada por la moderna, pero la enseñanza de las lenguas vivas se realizó muy imperfectamente por las condiciones lamentables de su profesorado provisorio. La crisis de 1890 debía traer como consecuencia la implantación de la escuela moderna; pero el Ministerio Carballido desatendiendo las indicaciones de la comisión de enseñanza secundaria y superior dictó como hemos visto el plan de 1891, de enseñanza clásica y la preponderancia del latín, redujo á su menor ponderación la enseñanza científica; pero como el descontento era general, en 1893 se redujo á su vez el radio de la clásica. Las Universidades Nacionales por otra parte, han marchado lentamente en su evolución como corporaciones científicas; pero los progresos incesantes realizados por las ciencias exactas, físicas, químicas y naturales en los cincuenta últimos años, han transformado por completo las condiciones de la instrucción superior, que comenzando ya en un alto nivel, remata en la investigación científica que es un don del profesional de la época. La legendaria disputa de clásicos y modernos ha llegado á su fin en la libertad de la enseñanza. La sociedad moderna pone á disposición de los estudiosos distintos senderos que conducen á muy distintas carreras en las profesiones

liberales, industrias, etc., las que seguirán unos y otros compulsando sus aptitudes, sus fuerzas y sus condiciones para la lucha por la existencia, permitiendo así la utilización de todos los elementos sociales que debe ser la aspiración de todos los pueblos civilizados. Para terminar agregaré que el plan de estudios secundarios de nuestra nación en la actualidad es mixto, de enseñanza á base científica y que

corresponde á la escuela única relativamente polifurcada.

Todas las aspiraciones intelectuales de Italia, Francia, Alemania é Inglaterra; todas las capacidades sobresalientes empleáronse durante siglos en tomar posesión de la rica herencia legada por las civilizaciones de Grecia y Roma y la ciencia clásica maravillosamente ayudada por el descubrimiento de la imprenta se propagó y prosperó mucho gloriándose los que la poseían de haber llegado al más alto grado de cultura, accesible entonces á la humanidad. Sin embargo, hoy día el carácter distintivo es la extensión é importancia creciente de las ciencias y entre ellas de las ciencias naturales y de las lenguas modernas sobre todo el alemán y el francés que son indispensables para todo el que quiera conocer á fondo una rama cualquiera de la ciencia. No hay entre nosotros ninguna profesión mercantil cuyos representantes no obtengan un beneficio directo de los conocimientos científicos que poseen y así vemos que á medida que la industria se desarrolla y perfecciona; á medida que sus métodos se complican y mejoran y que la concurrencia es más y más activa, las ciencias son puestas á contribución y el que sabe sacar de ellas, más partido es el que logra la victoria en la lucha por la existencia. No es solo la influencia práctica y utilitaria la que debemos tener en cuenta, sino la que ejerce en varias profesiones y como disciplina mental; pero para ello es menester que sea real, que el espíritu del alumno esté directamente en relación con los hechos; no basta decirle una cosa, sino que es necesario hacerle ver que ella es así y no de otro modo. En esto consiste que ninguna otra disciplina puede reemplazarla: pone al espíritu en contacto directo con los hechos, ejercita la inteligencia en toda la extensión del método inductivo, es decir que habitúa á sacar conclusiones de los hechos particulares conocidos por la observación inmediata de la naturaleza preparando al hombre para la vida común.

La Plata, Noviembre 14 de 1908.

CELIA Z. DE HEREDIA.

Límite de la intervención del Estado en la Instrucción Primaria

Al decir de un autor francés, Hippeau, las repúblicas americanas y entre ellas especialmente la Argentina, están llamadas á cumplir altos destinos, desde que consideran la difusión de la instrucción como el mejor fundamento de su constitución democrática. Indudablemente, este juicio del extranjero honra á la nación que ha tratado siempre de mejorar la condición intelectual y moral de sus ciudadanos por el concurso pecuniario y reglamentación de la instrucción. Aquí el Estado lo es todo con respecto á las escuelas de los diferentes grados de instrucción, porque es quien las erige, sostiene é inspecciona, lo que sus diversas constituciones no han olvidado de considerar. La del año 19 como la del 26 imponen al Congreso la obligación de formar los planes de enseñanza pública, construir y sostener establecimientos escolares, ya de la Instrucción Primaria ya de la Superior. En 1822 se creó un departamento de Instrucción Primaria, quedando todas las escuelas de primeras letras subordinadas al canciller de la Universidad, á la vez que el Estado destinaba cada año fuertes sumas del tesoro al sostén de esos establecimientos.

Volveremos á ocuparnos detenidamente de estos asuntos y pasaremos á considerar cual es hoy la intervención del Estado en la Instrucción Primaria: la del gobierno nacional y la de los gobiernos provinciales. Al efecto es necesario que consultemos las leyes que sobre educación existen para conocer el límite de aquella intervención. Nos circunscribiremos á la Argentina en general, es decir, á sus provincias y territorios aunque dando preferencia á la nuestra desde que es la que nos interesa directamente.

Intervención del Estado Nacional. — Debemos entender por intervención del Estado en la Instrucción Primaria, siempre dentro del concepto argentino, la acción del gobierno, lo que equivale á decir de la colectividad que constituye lo que llamamos Nación, mediante sus representantes políticos ó sus poderes, con el fin de promover el mejoramiento intelectual, moral y físico de la colectividad infantil, concurrente á nuestras escuelas para hacerla más

apta al cumplimiento de sus destinos, ya no solo como ciudadanos sino como hombres, ejercitándolos y aumentando sus capacidades para el trabajo, fuente multiplicadora de las riquezas y progreso nacionales. Interviene, pues, para mejorar esa educación desde que la sostiene, para multiplicarla desde que la erige, para inspeccionarla desde que, sin una ingerencia en la tarea educadora, quizá faltaría á los encargados de llevarla á cabo, el impulso necesario. En realidad todas las voluntades no son iguales; individuos hay que sin una tutela, sin una dirección, sin un acicate, sin un estimulo se abandonan, no se empeñan, se hacen rutinarios y terminan como es natural, por llevar las cosas á tal extremo que no es posible una mejora. Si una dirección es necesaria no lo es menos que ese poder directriz deje de ser absoluto; que esa ingerencia deje de ser depresiva porque aquí como en todos los órdenes de la vida los extremos, que pecan por exagerados, son perniciosos. Entre nosotros, los representantes políticos de la colectividad que sobre educación pueden pronunciarse, con facultad de instruir y obligación de instruirse son los poderes Ejecutivo y Legislativo de la Nación y de las Provincias y quienes delegan por ley, por sus más vastas aptitudes para ejercer una autoridad directa, esa facultad, á diversos cuerpos que llevando un único fin, un solo propósito están en mejores condiciones que el gobernante, para el cumplimiento de sus altos destinos. Me refiero al Consejo Nacional de Educación, Consejos Generales de Provincias y Consejos Escolares de distritos que son los encargados, de acuerdo con los argumentos constitucionales, de dirigir y mejorar el estado de nuestra instrucción primaria.

Examinemos nuestra carta orgánica en lo que á educación concierne. El artículo 5º dice: «Cada provincia dictará para sí una constitución bajo el sistema representativo republicano de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria. Bajo estas condiciones el Gobierno Federal garante á cada Provincia el goce y ejercicio de sus instituciones». Ahora bien, si un artículo posterior, el 67 en su inciso 16 no dilatara la letra y espíritu de esta ley, podría entenderse que las provincias son árbitros de los destinos educacionales y de la Instrucción Primaria dentro de sus respectivos territorios. Sin embargo, no es así, y el Gobierno Nacional asume el derecho de proveer á la prosperidad y bienestar de la Nación en esa rama del progreso humano, dictando entre otras disposiciones, los planes de Instrucción General y Universitaria, y como la Instrucción Primaria es Instrucción General quiere decir que la Instrucción Primaria en la República está bajo la salvaguarda del Gobierno Nacional en lo que se refiere á los asuntos determinados en el inciso. De modo que el Gobierno Nacional no delega en absoluto á las provincias la creación de la fuerza integrante y de conservación, fines educacionales, sino se reserva algunos derechos que cree necesarios para mejor garantizar la enseñanza en sus territorios. Con ello queda asegurada la educación en aquellos estados

que destinan sumas exiguas al sostenimiento de la enseñanza y desaparece el peligro que el elemento étnico regional, pudiera aportar obrando ya por falta de convicciones en los poderes públicos, ya por sentimientos anacrónicos del medio ambiente, ya por insuficiente poder intelectual ó por considerar la educación un excitante de energía relativamente nuevo, de tal modo que valorizando mal las cuestiones inviertan sus dineros en objetivos inmediatos cuando sus alcances no llegan á penetrar el futuro de una psicología asaz compleja. Desgraciadamente, si bien es cierto que en todas las épocas de su historia, la Nación Argentina trató de difundir su instrucción, sobre todo primaria, para sacar al pueblo de la ignorancia, y como dijo Torres para no faltar al principio fundamental del gobierno republicano, cuyo deber es constituir la unidad nacional, asegurar la justicia, la paz interior y los beneficios de la libertad, si bien es cierto eso, digo, tampoco debemos congratularnos de que los gobiernos hayan consagrado toda la energía de su voluntad y de su poder á una obra de tan vastas proyecciones. Quizá si no se hubieran escatimado esfuerzos durante la Junta ó el Directorio para hacer extensiva la enseñanza primaria á todo el territorio nacional incluyendo no solo las localidades próximas sino las apartadas, la crisis política de la anarquía y el despotismo que comenzó el día de la revolución, no tendríamos que lamentarla. La instrucción es cultura intelectual y cultura moral; la de cada individuo como parte integrante de la colectividad, forma la social, ésta la del pueblo, provincia y nación. Llevados al poder los elementos que representaban el exponente de esa cultura, si ello fuera consecuencia necesaria de los acontecimientos por lo menos, no tan intensos hubieran debido ser sus resultados. Por entonces y durante un largo período el poder casi omnímodo de cada gobernador fué casi nulo en el sentido de ilustrar á las masas. Solo Buenos Aires, bajo el gobierno de Mitre, bajo la influencia de Sarmiento y del medio desde que Buenos Aires era virtualmente la Nación, se preocupó de la instrucción y fueron precisamente los poderes nacionales quienes despertaron por ley ó por emulación el interés por los asuntos educativos. Fué necesario que, primero fundasen escuelas de enseñanza primaria y secundaria en el centro de la República, Buenos Aires y Paraná, para que por el estímulo se extendiesen de Norte á Sud y de Oriente á Occidente. Vemos entonces á los gobiernos provinciales reaccionar, preocuparse con mayor celo de la educación de las masas en sus respectivas jurisdicciones, inspirándose quizá más en los procederes de sus hermanas más cultas, que en la convicción de que con ello, cimentaban una verdadera prosperidad concurrente á la del estado general al homogeneizar las aspiraciones, elevar la cultura popular, combatir la ignorancia del pueblo, formar conciencias, desenvolver aptitudes y capacitar al ciudadano para comprender y gozar de las libertades federativas. Esta intromisión del Estado Nacional en las Provincias que ya consideramos eminentemente necesaria asumiendo parte de los derechos que le confiere abiertamente el artículo 50, fué una idea salvadora del constitucionalista. Desastrosos en realidad, hubieran sido los efectos si el artículo 67 no delimitara con más acierto las atribuciones; nuestra notoriedad sudamericana se hubieran resentido en más de una ocasión.

Por otra parte, la enorme afluencia de extranjeros que se incorporan á nuestra sociedad, que pueblan los vastos territorios nacionales, fuera ya de los dominios de cada provincia, hace preciso que alguien, que una autoridad con suficiencia capacitoria, vele por ellos; por eso la ley Láinez y la creación de escuelas normales son ideas que cuentan en su abono la voluntad popular. Además, la diferencia de razas y costumbres de la abundante inmigración extranjera, hace necesaria una amalgamación para impedir la anarquía, peligro del que no estamos del todo libres. Es ese precisamente uno de los fines más altos de la educación, establecer el mismo tono mental, crear uniformidad de criterio, de fé, de doctrinas, de verdades, si se quiere que la unidad nacional, base indispensable del progreso del Estado, no sea una eterna aspiración.

Un poder que regule y sea fuerza protectora de otro poder significa combatir desidia en unos, pobreza en otros y crear una conciencia en todos para justipreciar el aumento de capacidad y de fuerza que importa una aptitud educada.

Pero este poder regulador, centración de los otros, no siempre al nacer, tuvo realmente conciencia de los altos ideales y vastas proyecciones que hoy atribuimos á la educación común como influencia regeneradora de las masas, á quienes da espíritu nuevo, orientaciones diversas hacia un ideal más ó menos mediato.

El gobierno nacional provee al mejoramiento de la ilustración

en el territorio de las provincias; desde que el Congreso acuerda subsidios á aquellas cuyas rentas no alcanzan, según sus presupuestos, á cubrir sus gastos ordinarios. Hay aquí una previsión evidente que en el curso de los años ha beneficiado propósitos que los institutores de nuestra carta orgánica tal vez no supusieron. Es al amparo del artículo 67 que la Nación gobernada por Sarmiento, Avellaneda, Roca, se inmiscuó en los intereses educativos de las provincias que son los del país para compulsarlas y ayudarlas á cumplir el artículo 5º, tan vago que no califica ni admite la posibilidad de una intervención, y que á no ser aclarado por aquél, en su inciso 16, no justificaría una ingerencia del gobierno nacional con propósitos de mejorar la ilustración. Así es como el espíritu de este inciso permite intervenir en las provincias al poder federal para propiciar y difundir la instrucción común, con hechos, de los que las provincias no han tenido derecho á protestar, como las leyes de subsidio, de construcción de edificios, de creación de escuelas normales, de bibliotecas y la ley Láinez, por la que el gobierno nacional se reserva el derecho de fundación y administración de escuelas primarias por todo el territorio de la Nación aún dentro de los límites provinciales, dada la necesidad de difundirla, todo lo cual constituye una redención de derechos morales, demostrativa del espíritu que anima á la Nación y del concepto elevado con que consideran el problema de la educación popular. No obstante la atribución que le confiere el artículo 67 de dictar planes de instrucción general, á pesar de que la Nación nunca impuso á las provincias la adopción de determinados sistemas de enseñanza, programas y tipos de escuela, es esta una faz de la autonomía provincial no lesionada desde la organización del país. El criterio provincial será cual debe ser el carácter de la educación en su jurisdicción respectiva de acuerdo con los fines de la enseñanza general; el de adaptarse al medio ambiente, á las necesidades del suelo, condiciones de viabilidad, producción, riqueza, clima, es decir, el de ser regional. Pero la Nación coopera con fondos generales, funda escuelas con programas propios y recursos federales y ejerce mediante sus escuelas y colegios, una influencia directa sobre esta autoridad al parecer disgregante puesto que nombra las autoridades y los maestros, encargados de cumplirla. Elije las autoridades porque delega esa facultad en el Consejo Nacional de Educación á donde van los informes de lo ocurrido en todo el territorio nacional, ya se trate de las provincias ya de las gobernaciones y los maestros desde que sus escuelas normales de profesores, universidades, etc. son la fuente primordial del magisterio en todo el Estado. Aquí, de consiguiente, encontramos el origen de la uniformidad más ó menos notoria de las leyes y programas de todas las provincias á pesar de la independencia que la constitución les acuerda. Sin embargo, es el caso de recordar que el libre albedrío no es sino una ilusión. Si esto es ley en todos los órdenes de la vida, en todas las ocupaciones, en todas las circunstancias; si la independencia en el concepto amplísimo de la palabra es solo relativa porque hay leyes universales y dentro de ellas, leyes particulares que respetar, nada más sometido al determinismo social, político y psíquico que las deliberaciones destinadas á encauzar fuerzas colectivas. Por eso las provincias, como veremos más adelante al examinar sus respectivas constituciones, confieren á las legislaturas el derecho de establecer y organizar la enseñanza pública, con sujeción á un cierto número de condiciones que la carta orgánica respectiva establece, de acuerdo y bajo la garantía que la constitución nacional estatuye en su artículo 5°. Interpretando entonces con el espíritu de estos principios, resultaría sin fundamento toda objeción que se insinuara contra la autonomía de la enseñanza primaria, en previsión de una alteración del régimen en el caso en que los ciudadanos que encarnan nuestro poder nacional procediesen con un criterio que no se adaptara á fines colectivos, ó influenciados por prejuicios que entorpecerían la marcha progresiva del régimen educativo provincial; con completa autonomía, sin sujeción á principios y leyes determinadas, el gobierno provincial podría también entorpecer el curso de la educación nacional quitándole el carácter de uniformidad si pretendiese confeccionar programas sin historia ó sin geografía nacional. El espíritu de la Nación dirije al de la provincia, inmiscúyese en su educación, crea la uniformidad de fé, de doctrinas, ideales, ambiciones y tendencias, desde que los encargados de impartirla, los maestros, se han formado y embebido en la educación nacional. Las presidencias de Urquiza, Derqui y sobre todo de Mitre, abren la era de los colegios nacionales, la de Sarmiento la de las escuelas normales, fundándose la primera en Chile en 1842 cuando una corriente de savia vigorosa corre para la instrucción primaria. Urquiza en 1849 funda el Colegio Nacional del Uruguay, Mitre más tarde, varios similares y Sarmiento dando aún mayores impulsos á la instrucción, é inspirándose en las escuelas norteamericanas fué el iniciador de una nueva vida para la República y países vecinos, obra que con todo empeño siguieron sus sucesores especialmente Avellaneda hasta que en el 80, con la declaración de la capital definitiva, se entra en un período de franca y notable mejora en la instrucción general. Poner, como vimos, las escuelas primarias provinciales en manos de maestros normales nacionales, profesores normales nacionales, etc., significa entregar la institución provincial al amparo, dirección y conformidad con ideales de la nación. Por eso, á pesar de algunos conceptos vertidos ya sobre estos asuntos por los que erróneamente han atribuido á la instrucción primaria un papel que no le corresponde, haciéndola responsable de los defectos de la instrucción secundaria, creo que á la inversa es á la instrucción secundaria y superior á quienes hay que atribuir los de la primaria. En efecto, ellas regulan la instrucción elemental porque formando bien ó mal; preparando ventajosa ó desventajosamente á los encargados de esa instrucción son los llamados á darle el giro á inspirarla en sus propias inspiraciones, á animarla de su mismo espíritu.

Mientras mejore aquélla, mejorará ésta; sus tendencias é inclinaciones las veremos reflejadas por obra del elemento dirigente. Además, á la par de esos establecimientos nacionales, que como las escuelas normales tienen por objeto preparar el magisterio de las provincias, vemos surgir escuelas de instrucción elemental, escuelas de aplicación donde el alumno maestro adquiere habilitación práctica para la carrera. Así el decreto de 1869 establece al lado del Colegio Nacional del Uruguay una escuela normal de preceptores con una primaria de aplicación; en Corrientes ocurre otro tanto y en 1870, un año después, se decreta la fundación de la Escuela Normal del Paraná, institución que al Estado produjo cuantiosos beneficios. Son estos establecimientos nacionales los primeros elementos de coadyuvación indirecta dentro de la obligación de las provincias de sostener y perfeccionar su instrucción primaria. Fué así como Sarmiento, convencido de la necesidad de mejorar la cultura é intelectualidad de las masas populares sobre la que se cimenta la grandeza nacional y considerando que la palabra era un estímulo insuficiente y pobre, y que las provincias necesitaban estímulos diferentes, insinuó al gobierno de la Nación que en 1871, haciendo uso por primera vez de las atribuciones conferidas por el artículo 67, comprometió de una manera eficaz á los gobiernos de provincia en

la obra de la educación común.

Por el decreto del 71 el gobierno de la Nación, deseoso de impulsar la educación de las provincias, acuerda una subvención al gobierno de Salta que acaba de fundar una escuela graduada á la que siguieron otras subvenciones, especialmente á escuelas graduadas de instrucción primaria superior, que las provincias fundaban y

sostenían con el fin de llevar el nivel de la enseñanza á la altura que demandaba las necesidades de la época. En efecto, por decreto de Septiembre del mismo año, las provincias de Jujuy, Santiago del Estero, San Juan, Catamarca, La Rioja y San Luis, sucesivamente, salieron beneficiadas por entonces en la instrucción porque necesitaban de ese concurso, dado los pocos peculios de sus presupuestos. Este es el origen verdadero de las subvenciones nacionales á las provincias y de la participación ulterior del poder federal en la instrucción primaria. Mendoza por estos decretos, que se sucedían con bastante frecuencia, lo que corrobora el empeño y las altas miras de las cabezas dirigentes, resultó también favorecida, puesto que el gobierno nacional en el 72 le acuerda un subsidio para ayudar á la construcción de un edificio de escuela graduada. Con ello compulsa su progreso en la instrucción desde que trata de favorecer la creación de edificios escolares por cuanto las subvenciones anteriores consistían en partidas para sostener parte de los gastos que el ejercicio de la enseñanza exigía. Reside aquí el origen de nuevos decretos á veces aplicados, otras no, por los que el gobierno de la Nación construye con sus recursos edificios escolares en varias provincias.

Fué durante la presidencia de Sarmiento que en 1869 y 1870 se dictaron dos leyes: por la primera se autorizaba al Poder Ejecutivo para la fundación de dos escuelas normales y por la segunda se concedían becas. Más tarde, por ley del 85, se autorizó la fundación de una escuela normal en la capital de las provincias que la solicitasen por lo que todas ellas se dotaron de establecimientos de ese género. En cuanto á la instrucción en los territorios nacionales, el poder federal lo es todo, quien la dirige, sostiene é inspecciona. Amplísimo es entonces el derecho de dirigir y fomentar la instrucción primaria de territorios y colonias federales, en manos del Consejo Nacional de Educación. Lo mismo ocurre con la instrucción primaria del Distrito Federal, también dependiente del gobierno de la Nación por intermedio del mismo consejo. El régimen de esta instrucción es análogo al de las provincias, quienes han seguido sus formas generales, ocurriendo otro tanto con las gobernaciones si bien aquí, como lo hace constar el informe de algunos inspectores de territorios como Díaz, hubiera sido necesario variar el plan, dado que las necesidades y condiciones difieren enormemente. Examinaremos aunque en una forma somera, cual es el régimen y el estado de esta instrucción en las gobernaciones y en la Capital Federal; pero antes recordemos algunas leves de educación dictadas por el Congreso de acuerdo con el artículo 67 de la Constitución Nacional.

La ley del 84 establece lo siguiente: Que la escuela primaria tiene por objeto solo el desarrollo moral, intelectual y físico del niño. La enseñanza será obligatoria, gratuita y gradual. Corresponderá al mínimum de instrucción obligatoria. Se dará en escuelas infantiles, elementales y superiores, dividiéndose en 6 grados. Cada dos años en cada distrito deberá levantarse un censo escolar. Los diplomas serán expedidos por las escuelas normales de la Nación ó provincias. Las escuelas primarias serán inspeccionadas por lo menos dos

veces al año. Se crearán los consejos escolares de distrito compuestos por cinco vecinos nombrados por el Consejo Nacional. Se formará el tesoro común de las escuelas que administra con exclusivismo aquel consejo con parte de la venta de tierras nacionales, de la contribución directa en la capital, territorios y colonias, del impuesto de patentes de los mismos, rentas municipales, fondo permanente de escuelas, derecho de matrícula escolar, legados, bienes, que por falta de herederos corresponden al fisco de la Nación en la capital, colonias y territorios, donaciones que se hicieren á favor de la educación común, sumas que el congreso destine en el presupuesto general para gastos del Consejo Nacional etc. De todo esto se reservará anualmente el 15 % para formar un fondo permanente que se utilizará en los casos necesarios.

La dirección facultativa y la administrativa estará á cargo del Consejo Nacional de Educación con atribuciones de dictar su reglamento interno, el de las escuelas públicas, planes, programas, textos, expedir títulos, organizar la inspección, formar el presupuesto general de gastos, administrar los fondos consagrados al sostén de la educación común, establecer una biblioteca pública y de acuerdo con los decretos reglamentarios del 70 y 71 proceder al pago de las sub-

venciones.

La inspección de las escuelas primarias de los territorios y colonias federales estará á cargo de un inspector general y de un cuerpo de inspectores seccionales que deberán enviar sus informes y los proyectos que crean convenientes para hacer efectiva la instrucción, al Consejo Nacional de Educación. El informe del Inspector General señor Díaz respecto al estado de las gobernaciones hasta 1904 contiene una serie de conceptos acertados que creemos conveniente para garantir allí la instrucción. El congreso pedagógico del 82 que arribó á tantas útiles conclusiones muchas de ellas tan aprovechadas que pasaron el año 84 á formar parte de la ley de educación, consideró de una manera demasiado ligera lo que á gobernaciones se refería; de aquí que quedasen por tanto tiempo casi en la inacción siendo la masa popular quien sufriera la consecuencia de aquella desidia inexplicable. La inspección sin embargo, con sus constantes y acertados informes llamó la atención del Consejo Nacional y hoy aunque en muchas partes se deje sentir la necesidad de la escuela; aunque hay todavía un elevado analfabetismo no podemos decir que un punto tan importante de la vida del país haya dejado de ser considerado. Los primeros impulsos fueron escasos, la ignorancia importaba un peligro para la colectividad y vida de las gobernaciones y sin embargo, nuestra legislación escolar no se apresuró á la difusión de la instrucción primaria allí donde se sentía su necesidad.

Antes de pasar los informes de los inspectores seccionales á estudio del Consejo Nacional, llegan á la oficina de inspección con datos acerca del número de escuelas, niños que se educan, gastos producidos, antigüedad de las escuelas, edificación escolar, progresos y deficiencias en la enseñanza, útiles y material de ilustración etc.

El año 1904 durante la presidencia de Vivanco, el informe del Inspector General daba 26 escuelas de varones, 19 de mujeres, 90 mixtas, una inscripción de 7809 alumnos, 133 maestros, 249 sin títulos normales, 27 edificios fiscales, 20 consejos y 52 encargados. Como se ve, hacen falta maestros bien preparados; pero según lo hace constar el señor inspector, ello es una consecuencia de los sueldos reducidos que imposibilita á los buenos elementos, dado que allí la

vida es cara, á dirigirse donde sus servicios son necesarios.

Además de un total de 135 escuelas, sólo 27 poseen edificios propios; los demás alquilan casas particulares que á parte de ser estrechas, poco higiénicas y nada cómodas para contener una colectividad infantil, demandan gastos constantes al erario. Algunas escuelas son muy antiguas así por ejemplo: la primera en Misiones data de 1882, en el Chaco del 79, en la Pampa del 88, en Río Negro del 79, en Chubut del 78, en Santa Cruz del 88, en Tierra del Fuego del 80; pero á pesar de ello, no funcionan en las mejores condiciones. Según el concepto del señor inspector, la edificación sería un asunto bastante sencillo por las razones siguientes: 1º porque el gobierno de la Nación dispone de extensiones de terreno; 2º por la ayuda decidida que prestarían los vecinos; 3º por el trabajo gratis que haría el regimiento de línea y los albañiles pagados para obras nacionales.

En cuanto á la provisión de útiles y elementos de enseñanza lo reciben del depósito general lo mismo que las escuelas de la capital. Sin embargo, en algunas gobernaciones donde están establecidos consejos generales, los útiles tardan mucho en llegar á su destino ó no llegan por estar retenidos en las capitales, en tanto que las escuelas los necesitan mayormente. El inspector general en su informe de 1904 pretende suprimir los consejos generales de las gobernaciones y crear en su lugar sub-inspectores que harían las veces de tales encargados de hacer visitas periódicas á las escuelas y elevar á la Inspección todos los datos referentes al funcionamiento de las mismas. Respecto de las escuelas primarias de la Capital, el Consejo Nacional de Educación las divide en superiores con 6 grados, elementales con 4 é infantiles con 3. Los cursos comienzan el 1º de Marzo y terminan el 15 de Noviembre. Los maestros propuestos por los Consejos de distritos son nombrados por el Consejo Nacional. En cuanto á promociones, suprimidos los exámenes de fin de año se ha establecido el sistema de las clasificaciones debiendo en los tres últimos días del año darse clases públicas que podrán presenciar los padres de los alumnos. La inspección técnica está á cargo de un inspector general, cuatro seccionales y 8 subinspectores.

El Presidente del Consejo Nacional es quien distribuye los trabajos de Inspección y vigila el cumplimiento de las obligaciones impuestas á cuyo efecto el municipio de la Capital se divide en distritos y secciones. Cada sección está á cargo de un inspector técnico que además tiene su trabajo en la oficina de inspección, debiendo todos

los libros y documentos quedar archivados.

Sintetizando diremos: El Gobierno Nacional por los artículos 5, 14, 25 y 67 de la Constitución favorece y garante el ejercicio de la instrucción en todo su territorio y á pesar de la libertad y deber de las provincias de fomentarla dentro de sus respectivas jurisdicciones, goza de ciertas atribuciones y cierta intervención. Esta intervención

del gobierno nacional en las provincias es necesaria y se ha efectuado de modos diversos (la enseñanza normal nacional ha sido la que

imprimiera direcciones y tendencias á la primaria).

Para garantir los beneficios de la instrucción delega ese poder en el Consejo Nacional de Educación que depende del Ministerio de Instrucción Pública á quien la ley del 11 de Octubre de 1898, fijando las atribuciones de los ministerios encargó los asuntos referentes al fomento de la instrucción común, secundaria, normal, especial y universitaria. El Consejo Nacional se compone de un presidente nombrado por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado y de cuatro vocales nombrados por el Poder Ejecutivo y funciona en la capital de la República. El gobierno de la Nación subvenciona á las provincias para el sostenimiento de la Instrucción Primaria y sostiene solo, la educación común en la capital y territorios nacionales. El Presidente es ayudado por una secretaría, una contaduría, oficina de estadística, depósito destinado á guardar los muebles, textos y útiles de las escuelas, la inspección, la oficina judicial, encargada de patrocinar al Consejo en todas las cuestiones que se tramiten en los tribunales, biblioteca, museo y demás personal de servicio. Tiene su reglamento interno en el que fija las atribuciones de cada uno de sus empleados.

La instrucción primaria se rige por la ley de 4 de Julio de 1884 y decreto reglamentario de 1885, siendo gratuita, obligatoria y laica. El mismo decreto establece que debe darse el mínimum de enseñanza que comprende las siguientes materias: Lectura, Escritura, Aritmética, Geografía é Historia Nacional, Nociones de Moral, Higie-

ne, Civismo y Gimnasia.

La condición de obligatoriedad es necesaria para que todo el mundo reciba los beneficios de la instrucción; de lo contrario, muchos serían los padres que por mezquinos intereses del momento habrían de retener á los niños en sus casas eludiendo la instrucción. Esta condición de la enseñanza que hace accesible la educación á todos y por ende á todos poseedores de las mismas verdades, teorías y doctrinas, es la base de la unidad nacional. Para hacer factible la educación obligatoria es necesario otra condición, la de la gratuidad para que los padres, tutores ó encargados de niños no encuentren un pretexto que los desvincule de ese deber suyo; educarlos é instruirlos; si bien entre nosotros esa gratuidad no es absoluta porque además del derecho de matrícula el estudiante debe costear los gastos de útiles, etc; en cambio lo es para el pobre que acredite mediante ciertos requisitos exigidos por los consejos de distritos, su exigua condición pecuniaria.

Hemos visto en qué forma y con qué límites el poder nacional ejerce su intervención en los territorios de las provincias en cuanto se relaciona con la enseñanza general, es pues, un poder circunscripto de que volveremos á ocuparnos al tratar de las provincias. No hacemos ahora sino recordar lo que nuestra constitución confiere al gobierno federal: un derecho que sin lesionar la autonomía de las provincias puede ser ejercido en pro de la educación general del país. La Nación puede constitucionalmente ejercer una acción compulsora y eficaz en cualquier punto de la República á los efectos de asegurar la instruc-

ción de las masas populares, acción restringida en el sentido de que no puede inmiscuirse en el régimen educativo provincial, ni coartar el derecho que le acuerda la carta orgánica, por el que son libres de adoptar el sistema que crean más conveniente y que mejor satisfaga sus intereses particulares.

Intervención del poder provincial. -- De acuerdo con la prescripción del artículo 5º de nuestra Constitución Nacional, las provincias deben dictar leyes destinadas al fomento y mejora de la instrucción primaria; merced á esa atribución ellas se constituyen aún más como entidades autonómicas, si bien la autonomía es solo relativa. Vemos también por el inciso 8 del artículo 67 que el Gobierno de la Nación compulsaba esta acción provincial y favorecía la educación dentro de su territorio subvencionando á los estados provinciales ya para sostener los gastos que demande el ejercicio de la enseñanza ya para ayudar á la construcción de edificios fiscales considerando que ello importa una gran ventaja en el orden provincial y nacional desde que, contribuye al mejor ejercicio de la enseñanza, por las mejores condiciones en que se desenvuelve y por la economía que al fisco implica el que las escuelas funcionen en edificios propios. La ley de las subvenciones nacionales á las provincias, promulgada el 4 de Octubre de 1890, se hace efectiva para los siguientes fines: construcción de edificios, adquisición de libros y útiles, sueldos de maestros, con sujeción á estas condiciones:

Gozarán de subvenciones las provincias que dicten su presupuesto escolar determinando los gastos de sostén y fomento de la instrucción; las que no dediquen menos que el 10 º/o de sus rentas generales á esos fines; las que eleven al Consejo Nacional de Educación las planillas cuatrimestrales con todos los datos exigidos; las que tengan una inspección escolar. Estas subvenciones se pagan por cuatrimestres; si se trata de pedido de útiles deberá ser acompañado por un certificado de depósito en el Banco de la Nación á la orden del presidente del Consejo y por el valor del pedido. Estas subvenciones nacionales están en proporción á los capitales que las provincias destinan á la instrucción primaria. De acuerdo con la ley de Julio del 84 el Consejo Nacional de Educación podrá adoptar las medidas convenientes para garantir la aplicación de los fondos federales y exigir el cumplimiento de las condiciones establecidas por la ley para gozar de los beneficios de la subvención.

Volviendo á nuestro tema, nos encontramos con que otro inciso del mismo artículo restringe este poder provincial aunque en una forma tan inocua, que ello no es un obstáculo para que las provincias sean libres de administrar de la mejor manera sus intereses educativos. Las subvenciones, la propaganda constante y decidida de algunas presidencias, sobre todo la de Sarmiento, hoy la ley Láinez, son armas que esgrime la Nación para secundar á las provincias, compulsarlas y casi obligarlas á que parte de sus fuerzas sean aplicadas en aquel sentido. Ahora bien, no todas las provincias, dadas sus condiciones económicas, riqueza, produc-

ción y población diferentes, se han preocupado con el mismo empeño en esta obra de la educación; por eso es digno que recordemos á Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes, que especialmente en estos últimos años, han prestado un decidido concurso á esta obra de carácter nacional. Por otra parte, es aquí donde más se armoniza la educación con el medio, donde se ha dado á la enseñanza una tendencia eminentemente práctica de acuerdo con las necesidades y el espíritu provincial. No obstante, como veremos al tratar las leyes educativas provinciales, todas las provincias han legislado según una misma fórmula. Nos encontramos con hechos, que, como la libertad de enseñar y aprender, obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, son ley de todas las constituciones, lo que significa que un espíritu más ó menos análogo ha guiado á los constitucionalistas á hacer tales declaraciones expresas acerca de la instrucción pública. Para cerciorarnos cual es en cada provincia el límite de las atribuciones del poder provincial pasaremos en revista los artículos de las constituciones que aseguran el régimen de su instrucción primaria, en este orden: Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos, Corrientes, Tucumán, Santiago del Estero, Salta, Mendoza, Catamarca, San Juan, San Luis, La Rioja, Jujuy y Buenos Aires. Como las leyes de educación común en muchas de ellas son casi las mismas con pequeñas variantes, para no vernos en la necesidad de repetir, englobaremos en una las que se refieren á varias, reservándonos considerar la de Buenos Aires al final con el objeto de extendernos más, ya que, viviendo en su territorio es justo que la conozcamos en una forma más completa.

Santa Fe. - Según el artículo 134 de su constitución, la educación común deberá ser obligatoria, gratuita é integral, debiendo la ley resolver el modo de hacer efectiva esta disposición. La legislatura provincial proveerá al establecimiento de la educación común estableciendo en cada distrito en que hubiere 30 niños en posibilidad de educarse, una escuela de varones y otra de mujeres, deberá establecer contribuciones y rentas propias de la educación común que unidas á la subvención nacional, á la contribución municipal y al producido de las multas que no tengan destino especial, aseguren en todo tiempo recursos suficientes al sostén, difusión y mejoramiento de las escuelas. Otro artículo, el 138, establece que en ningún caso podrá hacerse ejecución, ni trabar embargo en los bienes y rentas destinados á la educación. Además, cada municipalidad destinará del 10 al 20 º/o de sus rentas anuales á la formación del fondo escolar, debiendo lo que exceda del 10 % ser destinado á la construcción de edificios para escuelas en las respectivas localidades. Lo que pasa con Santa Fe, cuya constitución encomienda á la Legislatura su régimen educativo, pasa con las demás. Sin duda alguna, ello significa que esta tarea de la instrucción popular se ha tenido en un alto concepto desde que se la ha prestigiado y asegurado con la autoridad de la ley. Según lo estatuido en los artículos que acabamos de ver, el poder provincial que está secundado por las municipalidades con la obligación de ayudar con sus recursos la obra de la educación común,

pone el tesoro escolar al abrigo de toda contingencia cuando quiere que los bienes y rentas destinados á educación estén libres de ejecución y embargo. La ley de educación de la provincia reglamenta en qué forma y por cuánto tiempo la enseñanza es obligatoria, el mínimun de instrucción, el censo, la matrícula, la dirección, atribuciones, inspección, personal docente, fondo escolar y subvenciones. La dirección administrativa de la enseñanza será desempeñada por el Consejo General de Educación, de quien es superior inmediato el Ministro de Instrucción Pública, él es el encargado de administrar los fondos y bienes escolares, de la expedición de títulos de maestros, de fomentar la edificación, atender la estadística, recibir toda donación hecha con fines educativos y vigilar á los inspectores y consejos de distritos.

El Consejo General se compone de un director y dos vocales, y está ayudado por un secretario y otros empleados inferiores. Es quien debe proponer al Poder Ejecutivo los miembros que compondrán los consejos escolares para lo cual el territorio de la provincia se dividirá en distritos; á su cargo está la inspección de las escuelas locales, el efectuar los pagos, remitir al Consejo General todos los datos que solicite y vigilar la observancia de la ley de educación. Cada inspector tendrá una sección de la provincia y sus atribuciones son fijadas por ley. El fondo escolar se forma por el impuesto creado en el artículo 14, de las multas que no tengan aplicación especial, etc., y cuyo depósito se hará en el Banco de la Provincia.

Córdoba. — El inciso 4º del artículo 83 de su constitución dice: Es atribución del Poder Legislativo dictar planes ó reglamentos generales sobre educación ó cualquier otro objeto de interés común municipal dejando á las respectivas municipalidades su aplicación. Es atribución del Consejo Deliberativo de las municipalidades dictar ordenanzas sobre instrucción primaria destinando fondos especiales de rentas para costearlas según los incisos 3 y 17 del artículo 163. De acuerdo con estas disposiciones el Poder Ejecutivo, de quien es incumbencia la adopción de medidas tendientes al buen régimen de las escuelas, mientras la Legislatura no dicte la ley general de educación, reglamenta la educación de la provincia en esta forma. La dirección facultativa y administración de las escuelas estará á cargo de un Consejo Provincial de Educación dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y que se compondrá de un presidente y cuatro vocales, con el deber de administrar los fondos, organizar la inspección, formar el presupuesto de gastos, legislar sobre matrículas, estadística, planes, textos y programas, expedir títulos, comprar y recibir bienes, autorizar la construcción de edificios. Las municipalidades que destinaren fondos especiales al sostén de la educación popular serán subvencionadas para los siguientes fines: construcción de edificios, adquisición de material de enseñanza y sueldos de maestros. Para ser acreedor al beneficio de las subvenciones es necesario reunir un número determinado de requisitos y estar de acuerdo con los informes y presupuestos de cada distrito. El Consejo Provincial adoptará las medidas tendientes á la ejecución de las disposiciones y decretos de educación.

Entre Rios y Corrientes. - Son disposiciones constitucionales de ambas las siguientes: La legislatura dictará las leyes necesarias para establecer y organizar un sistema de educación común debiendo sujetarse á estas bases: Ser obligatoria y gratuita en las condiciones y bajo las penas que la ley establezca y además laica en la provincia de Entre Ríos donde la enseñanza común pública comprenderá las asignaturas que sirvan más directamente para satisfacer las necesidades intelectuales y materiales de la vida, para moralizar las costumbres y formar la capacidad política de los ciudadanos. En Entre Ríos la dirección técnica, inspección y vigilancia estará á cargo de un Director General y la administración general á cargo de un Consejo Administrativo de la enseñanza pública. El Director General, nombrado por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado durará cuatro años pudiendo ser reelecto y será auxiliado por inspectores generales y comisionados seccionales; nombrados y removidos por el Director General éstos y por el Poder Ejecutivo á propuesta suya, aquéllos. Uno ó varios departamentos formarán la sección de cada comisionado donde residirá desempeñando en ellos las funciones técnicas y administrativas que la ley discierne, pudiendo ser auxiliados por comisiones vecinales. La ley fijará las atribuciones del Consejo Administrativo que se compondrá de cuatro vocales: el Fiscal del Estado, el Contador general y dos personas competentes nombradas por el Poder Ejecutivo estando este Consejo presidido por el Director General quien además nombrará los directores y personal docente de las escuelas públicas. Según la regla II incumbe al Director General proyectar el presupuesto de gastos y pasarlo al Consejo Administrativo para su revisión, desde donde se elevará al Poder Ejecutivo para que éste lo pase á la Legislatura con las observaciones que crea convenientes.

En Corrientes la dirección facultativa está á cargo de un Consejo Superior de Educación y la administración general confiada á un Director General de Escuelas cuyas atribuciones son determinadas

por la ley.

El Consejo Superior se compondrá de 4 ó 6 miembros nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado, lo mismo que el Director General quien presidirá al Consejo Superior y durará 3 años en sus funciones. El Consejo Superior nombrará comisiones escolares á cuyo cargo estará el gobierno inmediato y la administración local de las escuelas y rentas. La ley creará inspectores técnicos encargados de vigilar las escuelas provinciales cuyos directores y profesores son inamovibles sobre la base de la idoneidad y buena conducta. Se establecerán contribuciones y rentas propias de la educación común que le asegaren en todo tiempo recursos suficientes para dotar á las escuelas de cómodos edificios, del material de enseñanza requerido y de maestros competentes para el mejoramiento progresivo del sistema escolar. Habrá un fondo permanente de escuelas depositado á premio en el Banco de la Provincia siendo inviolable y no pudiéndose disponer de él más que para subvenir á la construcción de edificios escolares. La administración del fondo permanente y de los bienes y rentas de escuelas corresponde al Consejo Superior de Educación debiendo pro-

ceder en su aplicación con arreglo á la ley.

En Entre Ríos la enseñanza pública será costeada con rentas propias cuyo total no podrá ser inferior al 20 º/o de las rentas generales de la Provincia. Estas rentas á medida que se recauden serán depositadas en el Banco que designe el Consejo Administrativo de acuerdo con el Poder Ejecutivo y á la orden del primero. Las leyes de impuestos y presupuestos escolares serán permanentes mientras no se hayan promulgado otras que las substituyan y modifiquen y solo destinadas á pagar sueldos y demás gastos de la administración escolar y de las escuelas públicas que se comprendan en el presupuesto del ramo. Lo mismo que Corrientes tendrá un fondo permanente que se formará por el 50 % de la venta, arrendamiento y de cualquier otra clase de frutos de las tierras públicas. Sobre estas bases constitucionales Entre Ríos tiene su ley de educación que en una serie de artículos reglamenta la forma en que se cumplirán todas estas disposiciones. La ley establece que los consejos de distrito formarán un censo anual que se remitirá al Consejo; fija las atribuciones de éste y del director, secretario, tesorero, contador é inspectores, consejos escolares de distrito, personal docente de escuelas comunes y establece como se organizará el fondo permanente, percepción de la renta, contribución de escuelas y subvenciones. El Consejo es el encargado de dictar reglamentos para el gobierno de las escuelas comunes inspeccionadas por sí ó por comisionados, debiendo pasar á la Legislatura informes sobre el estado de la educación, recibir y disponer de las donaciones que se hicieran para mejorar la instrucción, aprodar ó modificar el presupuesto de los Consejos Escolares pasándolos al Poder Ejecutivo, expedir títulos, fijar el mínimum de enseñanza, administrar los bienes escolares y autorizar la construcción de edificios.

El director autorizará con su firma, las resoluciones del Consejo, las órdenes de pago, cobro y distribución de las subvenciones nacional y provincial; vigilará el estado de la instrucción y los programas adoptados; determinará los registros de estadística y observará á los consejos escolares, respecto del cumplimiento de sus

deberes y atribuciones.

Otro tanto hace la provincia de Corrientes fijando al Consejo Superior de Educación más ó menos los mismos deberes y atribuciones que Entre Ríos fija al Consejo Administrativo, y al Director General los que aquella da al Director teniendo además que vigilar la inspección y presidir las sesiones del Consejo. La inspección se hace por dos inspectores que ejercerán las funciones en toda la provincia pudiendo promover la construcción de edificios escolares, vigilar la inversión de los fondos é informar sobre el estado de la instrucción.

Tucumán y Santiago del Estero—La constitución encarga á las Legislaturas la reglamentación y organización del sistema de educación primaria de acuerdo con las siguientes bases: Debe ser gratuita y obligatoria en las condiciones y bajo las penas que la ley

establece. La dirección facultativa y administración de las escuelas serán confiadas á un Consejo General de Educación con las atribuciones que determine la ley. La administración y el gobierno inmediato de las escuelas están á cargo en cada municipio de sus respectivas municipalidades en Tucumán y de Consejos Escolares de distrito en Santiago debiendo éstos ser nombrados por el Consejo General que también nombrará los maestros. Se establecerán contribuciones y rentas propias de la educación común que aseguren en todo tiempo recursos suficientes para su sostén, difusión y mejoramiento. En Santiago el artículo 124 estatuye que los fondos que la provincia cree, reciba ó perciba por el uso ó venta de tierras ú otros bienes, donaciones, etc., serán conservados inviolables y solo aplicados á los objetos expresados en las leyes, actos ó concesiones que los hubiesen instituído. El fondo escolar se formará además por los subsidios nacionales, asignaciones del presupuesto, impuestos provinciales y municipales, producido de las multas sin destino especial que serán entregados al Consejo General el cual no los invertirá en otros objetos y sobre los que no podrá hacerse ejecución ni embargo. El Consejo General con asiento en la capital de la provincia, se compondrá de un Presidente ó Director General y 4 vocales nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo de la Legislatura y cuyos requisitos y remuneración serán determinados por la ley.

Veamos ahora sucintamente cómo la ley ha reglado estas disposiciones constitucionales. En Tucumán el primer artículo comprende ocho disposiciones tendientes á hacer efectiva la enseñanza gratuita y obligatoria. El Consejo General compuesto de un presidente, un secretario y dos inspectores, dicta los planes de enseñanza para las escuelas, inspecciona, expide títulos, cobra y distribuye las subvenciones nacional y provincial, administra los fondos escolares, fomenta la construcción de edificios y formula el presupuesto general pasándolo luego al Poder Ejecutivo. El fondo escolar se formará por el tanto por ciento que las municipalidades destinaren de sus rentas generales, por las donaciones ó legados, herencias fiscales, ventas de tierras públicas, multas, subvenciones, etc., correspondiendo la administración directa de los fondos propios de las escuelas á las comisiones de distrito quienes no podrán dedicarlo á otros fines que no sean en beneficio de la instrucción pública. Lo mismo hace con los principios constitucionales la provinvincia de Santiago. La ley fija las atribuciones del consejo, que son las mismas que en Tucumán, del director, consejos de distrito, inspectores, secretario, contador, personal docente, bibliotecas, conferencias y forma el fondo escolar de una manera análoga á las

demás provincias por lo que no creo necesario insistir.

Salta y Mendoza—Las Legislaturas dictarán las leyes necesarias para establecer un sistema de educación común de acuerdo con las siguientes bases: Será gratuita y obligatoria en las condiciones y bajo las penas que la ley establece. Se establecerán contribuciones y rentas propias de la educación común que aseguren en todo

tiempo recursos suficientes para su sostén, difusión y mejoramiento, á lo que agrega la provincia de Mendoza « que regirán mientras la Legislatura no las modifique ». Nada más estatuye la constitución salteña, en cambio la mendocina tiene estas otras disposiciones: La dirección y administración serán confiadas á un Consejo General de Educación y á un Director General de Escuelas cuyas atribuciones las fijará la ley. El director y los miembros del Consejo serán nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado por dos años pudiendo durante ese término ser removidos por los poderes que los nombran por mayoría de dos tercios de los miembros presentes en sesión. La renta que no podrá ser destinada á otro objeto que al de su creación será percibida y administrada por el Consejo, de conformidad al presupuesto aprobado por la Legislatura, sin perjuicio de lo que dispongan las leyes nacionales. Rendirá anualmente la inversión de sus rentas sin menoscabo del deber que tiene según la ley de rendirlas ante el Consejo Nacional de Educación. Es obligatoria la enseñanza del Idioma Nacional y de esta Constitución en todo establecimiento de educación ya sea de carácter fiscal ó particular. El presupuesto se remitirá anualmente al Poder Ejecutivo y por éste, con las observaciones que crea convenientes al Legislativo para su aprobación ó reforma. Reglamentan ambas en una serie de artículos la gratuidad y obligatoriedad, atribuciones y deberes del Consejo General, y director, inspectores, consejos escolares, municipalidades, maestros, rentas y subvenciones. La ley de educación de Salta crea para la dirección facultativa y administración general de las escuelas un Consejo General y un Director ó Inspector General. El Consejo compuesto del director y seis personas más debe fijar el mínimum de enseñanza, dictar reglamentos y programas, formular presupuestos anuales, otorgar títulos, administrar el fondo y rentas escolares, proponer la mejor forma de realizar la inspección, adquirir terrenos y edificios para las escuelas, etc. Incumbe al Director autorizar las órdenes de pago, someter á la aprobación del Consejo General los programas, reglamento interno y de las escuelas, pedir á los subinspectores y consejos escolares los informes que crea convenientes, promover al Consejo la adopción de sistemas, métodos y textos de enseñanza, pasar al Consejo General y de aquí al Poder Ejecutivo un informe del estado de la instrucción primaria en la provincia y vigilar la inversión de los fondos. Los inspectores y consejos escolares darán en todo momento al director y Consejo General los datos que soliciten.

En Mendoza sucede otro tanto con la ley que ha reglado las disposiciones de la constitución. Fija con pequeñas variantes los deberes del Consejo ó Superintendencia y da al Director ó Superintendente las mismas atribuciones que Salta á los suyos, por lo que he creído conveniente no extenderme en estas consideraciones.

Catamarca y San Juan. — Son disposiciones constitucionales las siguientes: Las Legislaturas dictarán un sistema de educación común de acuerdo con estas bases: Será gratuita y obligatoria. Se

crearán contribuciones y rentas propias de la educación que aseguren su sostén y mejoramiento sin poder ser distraídos de su objeto. Catamarca confía la dirección facultativa y administración de las escuelas comunes á un Consejo de Educación compuesto de cinco miembros, nombrados por el Poder Ejecutivo, con acuerdo de la Cámara de Diputados y cuyas atribuciones son establecidas por la ley. San Juan, crea, además un Director General de Escuelas. La ley de educación catamarqueña llama al Consejo, Comisión Central quien debe dictar los reglamentos y planes de enseñanza, fijar los textos, aprobar ó modificar los presupuestos de las Comisiones de distritos, presentar al Poder Ejecutivo anualmente un informe de la instrucción, vigilar y mandar visitar las escuelas, cobrar subvenciones y administrar los fondos que se formarán con los recursos que la ley fije.

En San Juan, el Consejo General tiene á su cargo, concurrentemente con el Director, la administración y dirección de los establecimientos de educación común. Fijan el mínimum de enseñanza, dictan los reglamentos de las escuelas, las visitan; expiden títulos, administran las rentas, etc. El director será ayudado por un secretario y un número de inspectores suficiente debiendo proponer al Consejo las mejoras que considere convenientes respecto á reglamentos, textos, programas, métodos y útiles de enseñanza, así como rendir cuenta de los gastos de las escuelas (textos, útiles) al Consejo presentándole el presupuesto de gastos de la instrucción pública. Cada Juzgado de Paz de la provincia ó distrito escolar tendrá un consejo á quien la ley encarga la inspección de escuelas locales para garantir el cumplimiento de las disposiciones reglamentarias, fomentar el desarrollo de la educación en el distrito, fundando escuelas, remitir á la Dirección y al Consejo los datos que le solicitaran y formular el pre-

supuesto de gastos.

San Luis y La Rioja. — Es en ellas, como en todas las demás provincias, atribución de la Legislatura compulsar el fomento de la administración de justicia, instrucción ó mejoras económicas, usando del poder que le confiere la Constitución Nacional. El artículo 82 de la primera, fija entre las atribuciones de las municipalidades el crear y vigilar los establecimientos de enseñanza primaria y el 108 de la segunda establece que las escuelas primarias serán del resorte exclusivo de las municipalidades. Las Legislaturas establecen en su ley de educación la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza. En San Luis la dirección y administración facultativa de las escuelas estará á cargo de una Comisión Provincial de Educación y de los inspectores. La Comisión se compone de un presidente y dos vocales inspectores nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo de la Legislatura. La Comisión, que tendrá además un secretario, propondrá al Poder Ejecutivo los inspectores necesarios, dictará su reglamento interno, el de las escuelas, las visitará, nombrará los empleados, hará construir ó adquirir edificios, formulará el presupuesto general de gastos, cobrará las subvenciones y administrará las rentas. Dentro de la Comisión los deberes y atribuciones del presidente son los mismos que los del Director Gene-

ral en otras provincias.

La provincia de La Rioja establece que la Superitendencia ó Inspección General de Escuelas estará ejercida por un Inspector General, Visitador, Secretario y demás empleados inferiores siendo la encargada de todas las funciones técnicas y económicas y que será secundada por los Consejos Escolares con las mismas atribuciones que las de las otras provincias.

Jujuy. — La Legislatura dictará las leyes necesarias para establecer un sistema de educación común de acuerdo con las siguientes bases:

La educación común será gratuita y obligatoria en las condiciones y bajo las penas que la ley establece. La escuela primaria tiene por único objeto dirigir y favorecer gradual y simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico del niño. En cada distrito habrá una escuela pública que funcionará por lo menos seis meses en el año. La administración general, la dirección facultativa y la inspección de las escuelas comunes estarán á cargo de un Consejo General de Educación, compuesto de un presidente y vocales nombrados por el Poder Ejecutivo y con acuerdo del senado el primero. Duran en sus funciones tres años pudiendo ser reelectos. Estos, como los maestros, tienen derecho á la jubilación, siendo inamovibles mientras dure su buena conducta. Se establecen como rentas de la educación común el producido íntegro de lo siguiente: papel sellado y estampillas, multas judiciales y escolares, derechos de matrícula, rentas de fondos públicos, el 10 % del producido de la venta de tierras públicas y las demás leyes especiales que se creasen con este objeto no pudiendo, en ningún caso, estos fondos ser invertidos en otros fines. El Consejo General recaudará directamente y administrará las rentas destinadas á educación común debiendo rendir cuenta mensualmente al Poder Ejecutivo. De acuerdo con estas disposiciones la ley de educación de la provincia establece la forma de hacer obligatoria la enseñanza, formación de la renta, atribuciones de la Comisión de Educación, inspectores, consejos de distrito, etc. La Comisión de Educación se compone de un presidente, un secretario y vocales nombrados por el Poder Ejecutivo con las siguientes atribuciones: Formular los programas y reglamentos de las escuelas, otorgar títulos, crear nuevas escuelas, administrar las rentas, elevar anualmente al Poder Ejecutivo, un informe sobre el estado de la instrucción é inversión de fondos, dirigir la inspección y resolver todo asunto que le sea sometido y que corresponda al ramo de instrucción primaria, debiendo los consejos de distrito y todas las autoridades de la provincia cooperar en su esfera al desempeño de las funciones de la Comisión. Las atribuciones y deberes del Presidente de la Comisión, inspectores y consejos escolares, son los mismos que los del Director General, inspectores y consejos en las otras provincias, con algunas pequeñas variantes.

Provincia de Buenos Aires. — Artículo 212. La Legislatura dictará las leyes necesarias para establecer y organizar un sistema de educación común y organizará así mismo la instrucción secundaria y superior y sostendrá las universidades, colegios é institutos destinados á darla.

Art. 213. Las leyes que organicen y reglamenten la educación deberán sujetarse á las reglas siguientes: 1ª La educación común es gratuita y obligatoria, en las condiciones y bajo las penas que la ley establezca. 2ª La dirección facultativa y la administración general de las escuelas comunes serán confiadas á un Consejo General de Educación y á un Director General de escuelas, cuyas respectivas atribuciones serán determinadas por la ley. 3ª El Director General de escuelas será nombrado por el Poder Ejecutivo con acuerdo del senado y durará en sus funciones cuatro años, pudiendo ser reelecto. 4ª El Consejo General de Educación se compondrá por lo menos de ocho personas más nombradas por el Poder Ejecutivo con acuerdo de la Cámara de Diputados. Se renovará anualmente por partes y los miembros cesantes podrán ser reelectos. 5ª La administración local y el gobierno inmediato de las escuelas en cuanto no afecte la parte técnica, estarán á cargo de consejos efectivos de vecinos de cada municipio de la Provincia. Las condiciones que deben reunir los electores serán las mismas que para elegir municipales, y las de elegibilidad y formación de los consejos las mismas de las municipalidades. 6ª Se establecerán contribuciones y rentas propias de la educación común que le aseguren en todo tiempo recursos suficientes para su sostén, difusión y mejoramiento, que regirán mientras la Legislatura no las modifique. La contribución escolar de cada distrito será destinada á sufragar los gastos de la educación común en el mismo preferentemente y su inversión corresponderá á los consejos escolares. 7ª Habrá además un fondo permanente de escuelas, depositado á premio en el Banco de la Provincia ó en fondos públicos de la misma, el cual será inviolable, sin que pueda disponerse más que de su renta para subvenir equitativa y concurrentemente con los vecindarios, á la adquisición de terrenos y construcción de edificios de escuelas. La administración del fondo permanente corresponderá al Consejo General de Educación, debiendo proceder en su aplicación con arreglo á la ley. 8ª Cuando la Contribución escolar de un distrito no sea bastante para sufragar los gastos de educación del mismo, el tesoro público llenará el déficit que resulte.

Analicemos ahora, aunque en una forma sucinta, cada una de las disposiciones constitucionales con cuyo acuerdo deberá proceder

el poder encargado de reglamentarla.

1º La educación común gratuita y obligatoria, significa que el constitucionalista ha tenido un concepto claro y profundo de lo que importa el problema educacional en la marcha del Estado. Se hace la educación obligatoria para sacar á las masas populares de la ignorancia, es, puede decirse, una coerción del Estado sobre los particulares contra la desidia y el abandono de éstos en lo que respecta á la educación de sus hijos. Para obligar ha necesitado ofrecer una garantía, la gratuidad. Sin embargo, no son la gratuidad y la obli-

gatoriedad dos condiciones que han marchado siempre juntas. Es aquí el caso de recordar al gobierno de Francia, en donde la ley del 81 establece la enseñanza gratuita y recién al año siguiente la enseñanza obligatoria. Ahora bien, esta separación que á primera vista parece existir sólo en el tiempo, existe también en el concepto; los franceses referían la gratuidad á la enseñanza oficial y la obligatoriedad á la primaria, ya se trate de escuelas públicas, privadas ó á domicilio.

Hay legislaciones en que la instrucción primaria es obligatoria aunque únicamente gratuita para las escuelas públicas, y en que la obligación de asistir á las escuelas oficiales es para aquellos niños que no recibieran y acreditaran una instrucción equivalente en escue-

las privadas ó en sus respectivos domicilios.

Entre nosotros no se ha establecido la diferencia entre educación común en general y educación común oficial, aunque las expresiones constitucionales se refieren á la educación oficial solamente. Nuestras escuelas públicas dan gratuitamente la enseñanza común primaria y será obligatoria la instrucción determinada en los programas oficiales, siempre que no se la reciba fuera de la escuela pública. Este es el espíritu y la interpretación que podemos dar á este principio constitucional. Si los padres, tutores ó encargados de niños se desligaran de esa tarea suya, si no dieran en ninguna forma cumplimiento á estas disposiciones, según el mismo inciso, sufrirán las penas que la ley establece. Esta gratuidad de la enseñanza primaria no es absoluta; es decir, la ley del 75 la establece, pero en un sentido restrictivo, desde que la matriculación importa un desembolso á los padres. Este impuesto, examinando el espíritu de la regla primera, es inconstitucional, porque á los pudientes la instrucción sale muy barata, si se quiere, pero no gratis. Tal no ocurre con los pobres de solemnidad, á quienes los consejos escolares pasan los útiles necesarios para el estudio y no cobran el derecho de matrícula.

2º El gobierno de la enseñanza común primaria es facultativo y administrativo. El primero lo constituye la Dirección General de Escuelas y el segundo el Consejo General de Educación y los consejos escolares. Es incumbencia del primero resolver los asuntos de carácter científico relacionados con la enseñanza, y del segundo los de carácter económico. La Dirección General de Escuelas está formada por un Director General que ejerce su gobierno técnico en la provincia dividida en secciones escolares y éstas en tantos distritos como municipios, auxiliado en el desempeño de sus funciones, por una secretaría, una oficina de inspección, de arquitectura, estadística escolar é higiene.

La tercera fué suprimida el año 95 por considerarse innecesaria dado que los inspectores de los distritos alcanzarían para satis-

facer sus necesidades.

Además, este gobierno técnico no era exclusivo de la Dirección desde que era también atribución de los consejos escolares, con el objeto de establecer una vigilancia más constante; todo lo cual se interpreta por la ley de educación del 75, de acuerdo con la consti-

tución del 73, si bien la del 89 reformó la ley en el sentido de quitar á los consejos este gobierno técnico y adjudicarlo exclusivamente á la Dirección. Son atribuciones del secretario ayudar al director á redactar resoluciones, formar expedientes, informarlo y notificar las disposiciones adoptadas. El cuerpo de inspectores, además de sus tareas de oficina, visitará los distritos que el director indique, para lo cual divide la provincia escolar en secciones, encomendando una ó algunas de ellas á cada inspector por el tiempo que cree conveniente y que no ha sido constante, 3, 2 y 1 año. Estos inspectores didascólogos sólo visitan las escuelas primarias de la provincia, públicas y privadas, por lo menos una vez cada año, disposición de la ley del 75, debiendo informar al director de cuanto observen y hagan en el desempeño de sus funciones. El gobierno técnico de las escuelas, centralizado por la constitución del 89, es legislativo y ejecutivo á la vez. Como legislativo sólo necesita una autoridad central (Director General) y como ejecutivo, oficinas encargadas de cumplir sus disposiciones, así, además de la oficina de inspección, nos encontramos con el cuerpo médico para cumplir con las disposiciones que se refieren á higiene escolar, otro punto que es de consideración del Director, aparte de su gobierno técnico y administrativo. La oficina de estadística tendrá á su cargo suministrar á la Dirección todos los datos é informes necesarios acerca de las escuelas. Ahora bien, á objeto de poder cumplir de la mejor manera esta cantidad de tareas que son incumbencia de la Dirección referentes á textos, programas, horarios, material de enseñanza, útiles, concursos, etc., el director divide convenientemente el trabajo entre las oficinas á su cargo, para lo cual cada una de ellas se compone de un jefe y demás empleados necesarios. El Director General es miembro nato con voz y voto del Consejo General de Educación, que, según el inciso 4º del artículo 213, se compondrá de ocho personas más, nombradas por el Poder Ejecutivo con acuerdo de la Cámara de Diputados, lo cual, estatuido en la constitución del 73 y la ley del 75 (artículo 17), establece que el Consejo General de Educación se compondrá de un presidente y ocho personas más. Este asunto, que dió margen á muchos debates en la convención del 82 y más tarde del 89, no ha sufrido modificación de importancia, si bien la regla 3a de la del 89 no especifica que el director es miembro nato del Consejo General, por lo que la 4a aparece obscura en cuanto al uso de la palabra más, sin saberse á qué hace referencia. Los miembros del Consejo General ó consejeros se renuevan por cuartas partes cada año, siendo su ejercicio incompatible con otras funciones que le impidan obrar con entera libertad y asistir á las sesiones. Según la constitución del 73, la ley del 75, en cuyo punto no difiere la del 89, el Consejo General se compondrá de un presidente (Director General de Escuelas) con facultad de nombrar un vice-presidente. Ahora bien, la regla 2a del artículo 213 crea un gobierno único y otro administrativo, debiendo la ley determinar sus respectivas atribuciones; de consiguiente, parece que la ley de educación del 75 no ha procedido constitucionalmente cuando asigna al director la función de presidir el Consejo General; á parte

de eso, mucha y muy delicada es la tarea del director para que pueda presidir de la mejor manera las sesiones del Consejo General, inconvenientes que desaparecerían si el Consejo tuviese su presidente. El Consejo General redactará su reglamento de organización y disciplina, para asegurar la rapidez en el despacho de asuntos urgentes como los que se refieren á la remisión de recursos á los

consejos escolares y pago del personal.

Le corresponde reglamentar la expedición de títulos de maestros, las condiciones higiénicas, adquisiciones, construcciones y arrendamientos para el uso de sus oficinas, la liquidación y pago de los gastos de su despacho, oficinas y establecimientos de enseñanza de la provincia escolar, el conservar los fondos particulares de los distritos que estén en su poder, remitirlos, administrar el fondo de préstamos, las rentas de edificación y las que pertenezcan á los distritos, desde que constitucionalmente le corresponde la administración general, así como la adquisición y remisión de muebles y útiles de enseñanza, todo esto sin perjuicio de afectar la libertad de acción de los consejos escolares.

5ª El gobierno económico de los distritos escolares estará á cargo de consejeros cuyo número no prescribe la constitución, pero que la ley del 75 fija en 5, estableciendo los requisitos de donde los extrajo la constitución del 89. El cargo es incompatible con el de juez de paz, municipal, maestro ú otro empleo público. La ley de educación fija la duración del cargo de consejero escolar en dos años, si bien la constitución no lo hace, declarándolo carga pública, es decir, que todo ciudadano está en la obligación de prestarla

siempre que reuna las condiciones exigidas.

A principio de año, una vez instalado el Consejo, se designará el presidente, secretario, tesorero é inspectores. El primero preside las sesiones, firma las comunicaciones, vigila el cumplimiento de los reglamentos, visita las escuelas y promueve en el orden económico las resoluciones que crea convenientes. El secretario es el encargado de notificar las resoluciones del Consejo y expedir los certificados necesarios; el tesorero, que recibe las rentas del distrito escolar, pagará las deudas y llevará los libros de contaduría y el inspector visitará las escuelas, bibliotecas, museo, etc., para conocer el estado de conservación ó comodidad é introducir las mejoras que crea convenientes.

Con el objeto de cumplir la primera regla de la constitución los consejos escolares, por la ley del 75, han sido encomendados de formar un censo escolar para saber cuantos son los niños que

cumplen ó no con las disposiciones reglamentarias.

6a y 7a. Los gastos que demande el sostén, difusión y mejoramiento de la instrucción pueden ser ordinarios y extraordinarios. Los primeros son los permanentes, indispensables para la marcha normal de la administración, los segundos, los no permanentes y con objetos determinados. Estos gastos pueden ser de la provincia, del distrito escolar y de escuelas determinadas, todo lo que está de acuerdo con la constitución. Son generales los que se aprovechan en toda la provincia como los del gobierno general, con sus sueldos,

oficinas, impresos; son gastos de distrito los que sirvan al sostenimiento de oficinas, muebles de las autoridades locales, conservación de las escuelas públicas primarias; y privativos de las escuelas los que en ellas se hagan con recursos propios por donativos de vecinos como varias veces ha ocurrido. Es deber del Consejo General de Educación administrar el fondo permanente de las escuelas comunes, recibir y poner á nombre de la provincia toda cesión ó legado de bienes muebles ó inmuebles hechos con el objeto de promover la educación común, depositando en el Banco de la Provincia el producto de las ventas que haga previo aviso al Poder Ejecutivo. Este depósito es inviolable, debiendo sólo utilizarse para subvenir á los gastos extraordinarios que demande la educación común. El Consejo General debe solicitar, á petición de los consejos de distrito la expropiación de fincas y terrenos y autorizar á aquellos la construcción de edificios con planos aprobados por el Consejo General de acuerdo con los fondos que los consejos dispongan. Este fondo permanente de las escuelas, se forma por el 50 º/o de las rentas constituídas, además por los legados y donaciones, multas que las autoridades escolares impongan, los bienes que por falta de herederos corresponden al fisco, parte de la herencia entre extraños que exceda de 1000 pesos fuertes, donaciones del Congreso Nacional y producto de la venta de las donaciones de tierras hechas por la provincia. El Consejo General con estos fondos puede adelantar á los consejos de distrito el valor de la 3a parte del costo de la obra siempre que se justifique un depósito equivalente en el Banco de la Provincia pudiendo subvencionarlos con la renta permanente, para lo cual solicita á la Legislatura la suma necesaria tomada de las rentas generales. Agregada la subvención al depósito así formado, queda á disposición del Consejo Escolar. El fondo permanente creado por la regla 13 del artículo 213 es común de los distritos, sin que en él tenga parte la provincia escolar, quien debe costear los gastos públicos generales mientras que la renta común de los distritos, se destinará exclusivamente á la adquisición de terrenos y construcción de edificios en los mismos, constituyendo el presupuesto escolar un capítulo del presupuesto general de la provincia. Ahora bien, este fondo permanente unido á los intereses producidos, al producto de impuestos de educación establecidos por ley y á las subvenciones nacional y provincial, municipal y de particulares, forman el tesoro con que se atiende á los gastos que exija la educación común.

Por último, en la regla 8ª queda establecido que cuando la contribución escolar de un distrito no alcanza á cubrir los gastos que demanda la educación, el tesoro público llenará el déficit, además de lo que ya vimos, es decir, de que cada municipalidad debía contribuir con parte de su renta, del 10 al 20 %, al sostenimiento de la instrucción. La constitución establece esta disposición con objeto de ofrecer en todo tiempo una garantía segura á sus ciudadanos. Ahora bien, la ley de educación reglamentando las disposiciones constitucionales de la provincia, es quien en una série de reglas ha establecido la forma en que deberán llevarse á cabo garantiendo su ejecución, disposiciones que han sido modificadas varias veces y que

como hemos tenido ocasión de ver en ciertos puntos, no han armo-

nizado siempre con aquellos principios.

Dijimos ya, que el gobierno técnico de las escuelas está constituído por la Dirección General, de modo que una de las atribuciones del Director, es el disponer lo conveniente acerca de los reglamentos, programas, registros, horarios, textos, exámenes y certificados de las escuelas. Todas estas disposiciones de orden técnico son medios directivos de la enseñanza y es tarea que incumbe al director desde que es el jefe técnico superior de toda la enseñanza con autoridad legislativa, ejecutiva y atribuciones orgánicas y reglamentarias, instituído todo por la constitución. Sin embargo, algunas veces la ley de educación del 75 parece que ha querido hacer copartícipe de la tarea del Director General, al Consejo General de Educación con lo cual no solo se afecta á la disposición constitucional sino que neutralizándose la acción de ambos, puede engendrarse la anarquía.

En síntesis, hemos visto que la constitución provincial confiere á la Legislatura el establecimiento y organización de la educación común, de acuerdo con algunas disposiciones que garanten la seguridad y existencia en todo tiempo, de la instrucción primaria. En armonía con estos principios constitucionales la provincia dictó su ley de educación reglamentando cada uno de los puntos establecidos, para organizarla y darle cumplimiento. El gobierno provincial deposita pues, en manos de la Legislatura sus intereses educacionales como la más firme garantía que pueda ofrecer á su pueblo.

Crea dos cuerpos, uno con atribuciones técnicas y otro económicas y por la ley de educación establece cuales son sus respectivas atribuciones extensivas á toda la provincia, dentro de ella á los consejos de distrito y dentro de éstos á las escuelas públicas primarias.

En consecuencia, las autoridades que obran más de cerca y más directamente sobre las escuelas, son los consejos escolares de distrito, cuyos reglamentos son atribución del Consejo General y mediante los cuales se hace saber á los directores de escuela y personal docente, las resoluciones y disposiciones tanto de orden técnico como económico. Esto significa que el estado interviene mediante agentes, á veces directos, á veces indirectos, en la marcha de la educación desde que los establecimientos educacionales funcionan de acuerdo con planes, programas y métodos determinados.

de acuerdo con planes, programas y métodos determinados.

En realidad, vimos que tratándose de las escuelas de la Capital, de los territorios y colonias federales el Consejo Nacional de Educación era quien fijaba sus planes, reglamentos, programas, textos y material de enseñanza y tratándose de las provincias, el Consejo General, Superintendencia ó Comisión Central quien realizaría la misma tarea para sus escuelas de enseñanza común primaria. Los inspectores ya nacionales ó provinciales encargados de informar sobre el estado de la instrucción y cumplimiento de las disposiciones reglamentarias, ejercen también una acción muy directa sobre los docentes á quienes obligan á cumplir los programas oficiales ó por lo menos, proceder de acuerdo con ellos. Los profesores dan de consiguiente, su enseñanza en conformidad con una norma es-

tablecida y á la que es necesario ajustarse. El gobierno rige pues, indirectamente la enseñanza común primaria y se informa mediante las autoridades por ella creadas, del estado y adelantos en esa rama del progreso humano. Es entonces el que vigila, sostiene é

inspecciona la instrucción por medio de sus autoridades.

Las bases de nuestra legislación escolar, hállanse consignadas en la Carta fundamental; por eso he creído conveniente, para saber hasta qué punto interviene el Estado en los asuntos de educación pública primaria, examinar las disposiciones constitucionales y las leyes de educación establecidas desde que es ahí por las medidas y principios adoptados, donde está reglamentada nuestra enseñanza y de consiguiente marcados los límites de la intervención de los poderes creatrices.

ISABEL J. CHAMANS.

COEDUCACIÓN DE LOS SEXOS

«Se estudia para la vida no para la escuela».

Mientras la escuela tenga durante muchos años separados los dos sexos, no podrá seguramente educarlos teniendo en cuenta la vida que los espera, en la cual tanto colaboran el hombre como la mujer siguiendo las leyes de la naturaleza. Mientras no sea un hecho la escuela mixta en su verdadero y mejor sentido, no existirá la escuela en donde se aprenda á conocer la vida. Por esto creo que no debe haber escuelas de varones y escuelas de niñas, sino una sola verdadera escuela mixta en donde los niños de ambos sexos y de todas clases sociales puedan tener la confianza, el respeto y la simpatía recíproca que algún día hagan posible su benéfica colaboración en la familia y en el Estado. La escuela mixta entendida de este modo, sería un elemento importante para resolver de un modo humano la cuestión moral y la cuestión de la mujer, el problema del matrimonio y el problema obrero. Desde este punto de vista, más que una cuestión pedagógica, es una cuestión vital para la sociedad entera. El hombre y la mujer, lo mismo que las diversas clases sociales, están separados por un muro y se buscan en vano. Este muro tiene que ser derribado y la escuela mixta, así como la entiendo, será la primera brecha. Este sistema de la escuela mixta que los americanos han llamado de coeducación de los sexos, se halla implantado en casi todos los países, pero en el nuestro y en algunos europeos es considerado sino como una amenaza, á lo menos como una forma escolar inferior y provisoria; es la necesidad económica, se dice, la que la impone. Es cierto por ejemplo que en los Estados Unidos nacieron estas escuelas debido á las circunstancias y no fueron el resultado de un sistema. El reducido número de alumnos de algunos pueblos hacía imposible la separación por sexos en dos escuelas distintas; se disponía de una sola casa y un sólo maestro era el encargado de la enseñanza. Pero debemos notar que en este pueblo, las escuelas han progresado, se han multiplicado y enriquecido y sin embargo, han permanecido siempre bajo este sistema. Aún más, se ha dado el caso de desdoblarse la escuela y ensayarse el sistema de escuelas distintas para cada sexo y después de una experiencia más ó

menos larga se ha recurrido al tipo primitivo de la escuela mixta. La naturaleza reune alrededor del mismo hogar á niños de diferentes edades sin excepción de sexos, y este medio ha sido considerado siempre, como el medio moral y moralizador por excelencia, como la escuela de verdadera abnegación y de sanas afecciones á condición de que los educadores fueran sanos y morales. ¿Por qué lo que es bueno para cinco ó diez niños, sería peligroso para treinta ó cien? Hé aquí, lo que se puede preguntar. Porque una escuela mixta no es otra cosa que una familia social modelada en todo según la familia natural; pero según el tipo de una familia cuyas costumbres son puras y delicadas, bajo la vigilancia discreta de un padre capaz de dar á la vez el precepto y el ejemplo. Y esta tentativa de extender al medio social y general y particularmente á la institución escolar, esta condición del régimen familiar, no es una invención de un espíritu aventurero, confiado en su teoría, á punto de arriesgar sobre cualquiera, una primera experiencia. Nuestro espíritu nacional tan brillante y tan avanzado en teoría, en práctica es tan rutinario, que es necesario que oigamos á otros pueblos que han acogido una idea, la hayan puesto largo tiempo á prueba, sea de uso corriente y abandonados á ella hayan recogido los primeros frutos, para que nos decidamos á hacer un pequeño ensayo. Es cierto que en este caso el sistema de la coeducación tiene muchos adversarios, pero no siempre la razón está de parte de la mayoría. «La pequeña sociedad en cuyo seno se educa el hombre, escribía Ficht en uno de sus discursos á la Nación Alemana, en 1808, debe como la grande, á la cual entrará un día, componerse de los dos sexos. Esos dos sexos deben desde el principio empezar á conocer y amar á la humanidad, á hacerse de amigos y amigas antes que su atención se fije en la diferencia de sexo. Las relaciones de los sexos, es decir, la protección fuerte de una parte y la ayuda llena de amor de la otra, deben tener su lugar en la nueva educación y los alumnos deben de aprenderla».

Se dice que existen diferencias naturales entre los sexos. Esto nadie lo niega, las diferencias normales deseadas por la naturaleza, consecuencia de los temperamentos y de las funciones, no tienen necesidad de salvaguarda. La educación común no puede tener efecto para hacerlas desaparecer. La exageración respecto á este punto que de una diversidad armoniosa y feliz hace una oposición decidida y dura, un contraste hostil, causa de desunión profunda en el medio social y en la familia, siembra la desconfianza y tiene á los dos sexos en perpetua guerra, cuyas armas son por una parte la violencia y por la otra la astucia; esta oposición antinatural é inmoral es la que ha llevado al extremo los prejuicios sociales y religiosos y que mantiene con el mayor cuidado una educación sistemáticamente separada y divergente. Por otra parte no hay dos ciencias, dos verdades, una para los hombres y otra para las mujeres, no hay sino una sola para todo el mundo que se puede conocer ó ignorar; pero lo que se enseña á dos alumnos, cualquiera que sea su sexo, es necesariamente la misma cosa. Reconociendo la desigualdad intelectual del hombre y de la mujer, desigualdad que se ha exagerado demasiado tal vez,

tampoco creo que la escuela mixta pueda tener sus inconvenientes, y si hemos de atenernos á lo que dice Buisson, no podría hacerse á la enseñanza en común ninguna objeción: «Es un hecho universalmente testimoniado que en el transcurso de nuestras visitas á los Estados Unidos y al Canadá, nos ha sido confirmado de viva voz por los profesores americanos y extrangeros que es imposible descubrir una desigualdad intelectual cualquiera, entre los niños de los dos sexos; por poco que se traten de cultivar las facultades del razonamiento pronto se despiertan en las niñas, del mismo modo que las de la imaginación, en los varones ». Basándose en sus aptitudes diferentes se dice que las mujeres y los varones no tienen necesidad de aprender las mismas cosas, ciertos temas deben recibir mayor desarrollo para los unos, menos para los otros y las materias mismas que pueden ser enseñadas en común, deben ser apropiadas á los caracteres diversos de los dos sexos. Esta objeción se repite á menudo, pero si no ha prevalecido en la opinión pública en los Estados Unidos, los inconvenientes señalados no deben ser muy serios. Una segunda objeción que se repite constantemente, es la siguiente: Si se critica en la escuela pública el trato continuo del alumno con un número de niños cuya educación deja mucho que desear, cuánto más peligroso puede ser este contacto para las niñas? Estas dos grandes dificultades, la una moral, la otra intelectual, que se señalan á todas horas y que agitan siempre al sistema de la coeducación, se han convertido en quimeras á los ojos de la mayoría de las familias norteamericanas y esto se explica bien, desde que se penetra ese medio social y doméstico tan diferente del nuestro. Las madres de familia ven en la coeducación la mejor salvaguarda de los derechos de uno y otro sexo. Cuando en 1884 la asociación de los Collegiate Alumnæ propuso esta cuestión á cierto número de mujeres casadas educadas en colegios mixtos, ¿qué piensan las mujeres de la coeducación?, la mayor parte contestaron en un tono entusiasta: «Yo creo en la coeducación como en la vida de la familia», dijo una. «Yo creo que la idea injusta de una doble moral para los dos sexos dejará de existir, cuando el hombre convertido en el compañero intelectual de la mujer habrá aprendido á respetarla», afirma otra. «Cuantas más libertades haya entre los dos sexos, sus relaciones son tanto más normales y naturales », agrega una tercera. En cuanto á los efectos de la coeducación sobre el desarrollo de la inteligencia y sobre la dirección de los estudios no son menos evidentes. Los dos grupos de alumnos obran el uno sobre el otro, se provocan al estudio, se estimulan, se entretienen sin esfuerzo en una rivalidad permanente que agrega á los beneficios de la emulación individual, los de la emulación colectiva bien difíciles de crear. Y podemos agregar aún, mucho más sana, mucho más moral que la emulación individual que degenera fácilmente en envidia.

Pero dejando á un lado estas consideraciones de orden general pasaré á ocuparme del problema de la coeducación en la escuela primaria, secundaria y superior. Llamados á vivir en conjunto, ¿por qué los niños y las niñas no son educados en común? ¿Por qué, dicen los Norte Americanos, no representar en pequeño, en la

escuela misma el tipo verdadero de la sociedad americana con esa idéntica libertad de conducta en los dos sexos que es á juicio de ellos una de las glorias de su civilización?» Es cierto que la familia americana no tiene en general esos lazos estrechos que en la nuestra le proporcionan á la vez tanto encanto y tanto poder. Con su fe apasionada por la libertad, es precisamente con esta mezcla de niños de toda edad, de todo sexo y de toda condición que los americanos cuentan sobre todo para formar los caracteres y para dulcificar las costumbres de la juventud. Y esto no es una consideración de orden teórico, es la expresión de una experiencia secular y renovada bajo formas tan diversas que no puede ser puesta en duda. Todos los que se han ocupado de la educación en los Estados Unidos, atestiguan que han visto siempre la reunión de niñas y varones en las clases primarias aprovechar á los unos y á las otras. Los varones, dicen, adquieren maneras más dulces, menos groseras, menos turbulentas; las niñas ganan en seriedad, en moderación, en asiduidad al trabajo. Habituados á vivir los unos al lado de los otros, se consideran como hermanos. Además podemos agregar otra consideración, siempre en el grado primario exclusivamente. No hay ningún inconveniente en esta edad en la identidad de estudios. Leer, escribir, contar, dibujar, aprender á servirse correctamente de la lengua materna, adquirir algunas nociones de historia natural, de geografía, de ciencias usuales, es un programa que conviene á los dos sexos y no veo el menor inconveniente en que una niña de 12 años hava aprendido tan bien como un niño de la misma edad á servirse de las cuatro reglas y de la ortografía. Para terminar diré que si bien es cierto que la naturaleza ha dotado á los dos sexos de aptitudes diferentes, de un espíritu propio por así decirlo á cada uno, las diversidades no son tan profundas para que sea necesario preocuparse desde la infancia, en tanto que se trata de los primeros rudimentos de la instrucción.

Pero si la coeducación en la escuela primaria no ha sido muy combatida, á medida que uno se aleja de la primera edad y se entra en la adolescencia, la cuestión se complica y da lugar á las más vivas discusiones. Los mismos Norte Americanos están divididos. Presentaré algunos de los argumentos que he oído emitir á menudo en contra de la escuela mixta. Dejando á un lado las consideraciones acerca de la moralidad que á mi modo de ver, la coeducación pone en salvo, me ocuparé de un problema que ha originado la controversia más grave, más profunda sobre este objeto, suscitada por un hombre de alta autoridad como profesor y como médico, el doctor Clarke de Boston. En su libro titulado Sex in education dice: «la coeducación es tal vez intelectualmente un éxito; pero físicamente es un descalabro». Resumiré en cuanto me sea posible los argumentos presentados por el doctor Clarke. Llama la atención de las madres sobre las condiciones antihigiénicas que entraña fatalmente la coeducación de los sexos y sobre todo la educación idéntica adolescencia. Sobre consideraciones casi exclusivamente fisiológicas el doctor Clarke funda su crítica al sistema escolar americano. Este sistema exige á la joven una serie interrumpida de

esfuerzos laboriosos, una atención, una regularidad de trabajo, una persistencia de aplicación, que no puede ser obtenida, sino en detrimento de la salud. La naturaleza no ha acordado á la mujer la misma potencia y sobre todo la misma continuidad del trabajo, que al hombre puede imponerse. Si un joven de quince años pasa seis ó siete horas por día ocupado con sus libros, le costará un esfuerzo que puede hacerlo puesto que algunas horas de box, de gimnasia, de ejercicio muscular, bastarán á restablecer el equilibrio; pero jamás será bueno imponer más de cuatro horas de estudio á una joven. Sin embargo, la gran mayoría de las alumnas, no pueden conformarse á este régimen; las mejores sobre todo, asombran á sus profesores por prodigios de trabajo que los más robustos jóvenes no pueden igualar; pero esto es á expensa de una gran excitación nerviosa, ficticia y á la larga malsana. Pagará caro la joven, este exceso de trabajo, este desdén por las leyes de la naturaleza, este pundonor que conduce á la americana á negar las debilidades de su sexo. «M. Williams Matker, escribe M. P. Passy, en 1885 miembro de la Comisión Real de la Educación de la Gran Bretaña, que se encontraba en San Luis al mismo tiempo que yo, se mostraba particularmente asombrado del contraste entre la apariencia pálida, mezquina y enfermiza de las jóvenes americanas y la salud robusta de las jóvenes inglesas; atribuía en gran parte esta diferencia á la educación». Pero los americanos no se convencen por estos díceres; ¿no tienen acaso estadísticas, cifras, porcentajes que oponer á todos los ataques? El doctor Ch. H. Stowell de la Universidad de Michigan certifica que la salud de las alumnas mujeres es generalmente mejor después de cuatro años de colegio; el doctor Putnan Jacobi establece en una estadística comparada que lleva sobre la salud de las mujeres, de todas condiciones que las estudiantes de buena salud están en un número de 78 % y las no estudiantes de 50 % solamente. De las estadísticas de Arthur Mac Donald se desprende que el porcentaje de los varones enfermizos nerviosos, enfermos, es mayor en las escuelas que el de las niñas, 5.25 º/o en los varones, 4.78 en las niñas. La oficina de educación de Washington, órgano central de la estadística pedagógica, dirigió en 1892, una serie de preguntas á personas competentes, respecto de la salud de las mujeres en los colegios coeducacionales: y las respuestas permitieron establecer que si la salud disminuía ligeramente mientras duraba la educación, era mejor después de terminados los estudios que antes de ingresar al colegio. Vemos pues que este argumento no puede sostenerse ante la evidencia de los hechos y que nada debe temerse por la salud de las jóvenes. Pueden tomarse sin embargo algunas medidas higiénicas sobre todo en lo relativo á ejercicios físicos, tan descuidados en nuestro país.

No trataré el argumento de orden moral en las escuelas secundarias; la mayoría de los autores se inclinan por la separación de los sexos en este grado de la enseñanza y dicen que sólo es posible en Estados Unidos donde la misma organización de la sociedad, la impone por así decirlo. Yo preguntaría á esos autores si no será tal vez la escuela mixta la que resuelva el problema de la enseñanza

moral? En efecto, si hay que buscar en la escuela, el reflejo, la imagen de la sociedad, parece que los dos caracteres que distinguen esencialmente la sociedad americana de la sociedad argentina y de la sociedad europea, se encuentran también en la base de la educación americana y permiten ver el valor moral de esta enseñanza coeducacional. Dejaré la enseñanza secundaria, pues no soy yo la encargada de resolver un problema tan discutido por personas que merecen el mayor respecto por su intelectualidad y mucho más cuando opino que este problema exige un estudio profundo de varios años para obtener alguna conclusión más ó menos definitiva que pueda llevarse á la práctica sin ocasionar graves perjuicios á la enseñanza. Pasando á la instrucción universitaria diré que aún cuando el sistema de la coeducación tampoco es aceptado en este grado por todos, que la mayoría de los países permiten la entrada de la mujer en las diferentes facultades.

Cornell M. White uno de los hombres cuyo nombre tiene la más alta autoridad en los Estados Unidos, tuvo oportunidad de dirigir una investigación sobre los inconvenientes y ventajas de la coeducación de los sexos aplicada á los adultos. «Nuestro comité, dice, se ha dirigido únicamente á los establecimientos donde la experiencia de la coeducación ha sido hecha. Pedir opiniones á los demás, sería lo mismo que si los japoneses invitados á establecer caminos de hierro ó telégrafos en cualquier punto, fueran á consultar esta cuestión á los eminentes filósofos chinos en lugar de venir á ver funcionar los telégrafos y los caminos de hierro establecidos». Todas las respuestas fueron iguales; no solamente había unanimidad en las conclusiones absolutamente favorables al sistema, sino que hechos precisos, detalles numerosos eran alegados en apoyo de esta opinión por hombres de incontestable experiencia colocados en condiciones muy diferentes. La mayoría ha observado que la presencia de las niñas ha hecho nacer en las jóvenes el orden y la continuidad en sus tareas. Se señalan por otra parte niñas que ocupan el primer rango en los estudios donde menos se esperaba verlas brillar, el griego y las matemáticas por ejemplo. Las otras cuya intelectualidad no les permite llegar á tan alto lugar, se distinguen al menos por un trabajo regular y escrupuloso que constituye un buen ejemplo para todos y contribuye á elevar el medio de la clase. Contrariamente á todos los temores, el más seguro efecto de esta educación en común con los jóvenes, es inspirar á las jóvenes en lugar de aires pedantes ó atrevidos, una modestia, una reserva femenina sin la cual perderían todo su prestigio ante sus compañeros de estudio. Hé aquí en resumen los resultados de la investigación hecha por White, la cual nos demuestra que no hay ningún inconveniente en la enseñanza coeducacional, en las instituciones universitarias y sí, por el contrario, dos ventajas, la una de orden social ya señalada y la otra de orden económico, pues fácil es comprender que sería una carga demasiado pesada para el Estado ó para los particulares el sostener universidades para hombres y universidades para mujeres.

Abandonando estas consideraciones de carácter teórico trataré

la parte legislativa para determinar si es posible cuál es la tendencia argentina en relación á este sistema. En el orden nacional el primer decreto ordenando la creación de una Escuela mixta es de fecha Junio 13 de 1870. Créase en la ciudad del Paraná, una Escuela Normal Mixta con el designio de formar maestros competentes para las escuelas comunes. En la segunda parte de este decreto agrega: una escuela modelo de aplicación servirá para dar la instrucción primaria á niños de ambos sexos, etc. Por decreto de Marzo 31 de 1875 se divide la Escuela Normal de Tucumán en dos departamentos: Curso Normal y Escuela de Aplicación. A esta última podrán concurrir niños de ambos sexos. Marzo 7 de 1879: créase en el territorio de Patagonia dos escuelas mixtas, debiendo establecerse una en el asiento del Gobierno, creado por la ley de Octubre de 1878 y la otra en el paraje denominado San Javier. Marzo 24 de 1879: créase en el territorio nacional al Norte del Río Negro en el paraje denominado Fortín General Mitre, una Escuela Mixta. Mayo 14 de 1879: créase en la Colonia General Alvear, Departamento del Diamante, Provincia de Entre Ríos, una Escuela Mixta. Mayo 17 de 1879: créase una Escuela Mixta en la Colonia Resistencia. Enero 9 de 1880: se establece una Escuela primaria de ambos sexos en la Colonia Caroya, situada en la Provincia de Córdoba. Enero 5 de 1881: créase en la Colonia General Conesa una Escuela Mixta. Enero 26 de 1881: créase en la línea de fronteras del Neuquen (Fuerte 4ª división) una Escuela Mixta á cargo del Preceptor don Carlos Villanueva. Marzo 22 de 1882: créanse Escuelas Mixtas en la Capital, Santa Ana, Concepción y San Javier. Noviembre 18 de 1886: autorízase al Poder Ejecutivo para establecer Escuelas Normales Mixtas de Maestras de Instrucción primaria en las ciudades de San Nicolás, Mercedes, Dolores y Azul de la Provincia de Buenos Aires. Estos son los pocos decretos que he hallado desde el año 1810 á 1900 y que han determinado la creación de Escuelas Mixtas. Mucho lamento no tener las nuevas resoluciones y leyes dictadas por el Poder Ejecutivo Nacional de ocho años á esta parte. A los decretos citados podemos agregar el que establece que las escuelas primarias de la Capital serán mixtas. Teniendo en cuenta estas disposiciones, difícil nos sería determinar la tendencia argentina; no son sino ensayos aislados que permitirían más bien creer que la escuela argentina tiende á la separación de los sexos. Si á esto agregamos que algunos de los decretos citados han sido derogados dictándose nuevas disposiciones por las cuales se llega al sistema separatista y por otra parte la creación de los dos Liceos de Señoritas, uno en Buenos Aires y otro en esta ciudad, confirmará lo expuesto anteriormente. Además la creación de la mayor parte de las escuelas mixtas citadas, obedece á razones de economía. Los datos anteriores nos permiten además establecer: 1º que la coeducación ha llegado á ser adoptada especialmente en la escuela primaria; 2º en la escuela secundaria existe aún el sistema coeducacional iniciado por vez primera en el Colegio Nacional del Uruguay; pero todo hace pensar que con el tiempo desaparecerá. Esto lo confirma como dije en párrafos anteriores la creación de los dos Liceos de Señoritas; 3º las Universidades argentinas, permitiendo el ingreso de la mujer en las distintas facultades, establecen el sistema coeducacional pero no porque hayan notado sus bondades pedagógicas, sino porque sería verdaderamente imposible para el Estado el sostenimiento de Universidades especiales para cada sexo.

Esto en cuanto se refiere al orden nacional. Creo me corresponde considerar ahora el sistema adoptado por la provincia de Buenos Aires. Al abrirse los cursos de 1904, la reforma del plan de estudios preconizada por el gobernador Ugarte y apoyada por el doctor Bahía, era puesta en práctica. La reforma implantada era fundamental; venía á instituir la coeducación de varones y mujeres en todas las escuelas públicas del primero al sexto grado. El 1º de noviembre de 1903, con motivo de la presentación de un segundo proyecto de presupuesto, el doctor Bahía promovía la cuestión, partiendo de un concepto puramente económico y fundándose en el ensayo hecho en las escuelas de Pergamino, el cual creía lo autorizaba á proceder á instituir la coeducación de los sexos en todos los años de la escuela primaria. En junio de 1903 planteó el director de escuelas este problema ante el cuerpo de inspectores, y obtenía su voto general aprobatorio. El 23 de febrero de 1904 proponía la cuestión al Honorable Consejo General de Educación pidiendo la autorización para poner en práctica la coeducación de acuerdo con los consejos escolares. Obtuvo el consentimiento y en el acto puso en campaña á lo inspectores con la orden expresa de no contrariar á las autoridades locales sino limitándose á hacerles ver las ventajas económicas de la coeducación y la posibilidad de adoptar el sistema en aquellos edificios que para ellos se prestaran. « Debo advertir aquí, dice el doctor Bahía, que la cuestión planteada tenía que afrontar las preocupaciones sociales y los intereses pecuniarios de los maestros, dos factores de gran importancia, como se comprende, sin esfuerzo. Con verdadera sorpresa para mí la coeducación de varones y mujeres se generalizó rápidamente significando ello un alto grado de adelanto de nuestras agrupaciones sociales. Si alguna latente resistencia pudiera quedar, desaparecerá cuando edifiquemos casas especiales para escuelas». En el proyecto de presupuesto del año 1905 presentado en la sesión del 30 de noviembre de 1904, el doctor Bahía se ocupa de los resultados obtenido por el sistema coeducacional durante el año transcurrido, pero considera el problema únicamente bajo la faz económica sin tener en cuenta para nada el sistema como factor social. Extractaré algunos párrafos de dicho informe: «Procediendo con arreglo á las instrucciones que recibieron los señores inspectores lograron refundir ó reorganizar sesenta y tres escuelas elementales, y así se ha obtenido fondos para abrir con esa y otras medidas cuarenta y nueve escuelas inferiores en los puntos que las reclamaban. La implantación de la coeducación, librada á la buena voluntad de los consejos escolares, no ha dado todavía todos los frutos que se puede esperar; pero confía que la experiencia hecha durante

este ano, ha de vencer finalmente los restos de preocupación que quedan». De esta sola operación, es decir, sin aumentar el presupuesto, ha resultado que la provincia tiene actualmente setenta y siete escuelas superiores (correspondientes á las graduadas) en las que se termina una buena educación primaria y ochocientas noventa y siete inferiores, que redondean el mínimum de conocimientos indispensables á los niños pobres, para iniciarse en la vida de trabajo. Para cualquiera que entienda de educación, esta nueva distribución de las fuerzas escolares representa un gran progreso. En 1904, al hacerse la refundición de las escuelas número 1 y 2 de cada distrito en una sola con carácter de mixta y superior, en algunos puntos no se efectuó la refundición y permanecieron las escuelas de un solo sexo como eran antes y enseñando solo hasta el cuarto grado. Con tal motivo, se anotaron todas en ese año como superiores con la esperanza de que el ejemplo de los otros pueblos de la provincia, hicieran desaparecer los prejuicios contra la coeducación de los sexos y al comenzar el año 1905, la medida tomada revistiera un carácter unánime; pero como así no sucedió las escuelas que persistieron en su organización anterior se consideraron como inferiores. Total de escuelas según el sexo de los alumnos:

Escuela de:	1904	1905	Deficiencia en:
Varones	51	37	- 14
Niñas	28	21	_ 7
Mixtas		1027	+ 128

Este resumen nos demuestra que la evolución hacia la escuela mixta se ha realizado con verdadero éxito; de 79 escuelas de un solo sexo que funcionaron en 1904 solo quedaron 58 con ese carácter en 1905, es decir, veinte y una menos. Al estudiar las cifras relativas á los años 1906 y 1907, estando en plena vigencia las reformas á la ley de educación, llegamos á comprobar el verdadero triunfo del sistema coeducacional.

	Escue	Escuelas mixtas		Cárcel		Adultos	
			V.	M.	V.	M.	
Año	1906	1155	5	1	14	_	
>	1907	1273	6	1	20	2	

Observando este cuadro vemos que todas las escuelas de la Provincia son mixtas y que únicamente existen escuelas separadas para los adultos y en las cárceles donde indudablemente es imposible la implantación de dicho sistema. En cuanto á las escuelas privadas, comparando los datos estadísticos, podemos consignar que en el año 1907, mientras existían 152 escuelas en las cuales se hacía la separación por sexos, 195 habían adoptado el sistema mixto. Estos

breves informes me permiten inferir que cualquiera que sea el móvil que llevó al ex-director de escuelas, doctor Bahía, á la implantación de la coeducación de los sexos, su triunfo es un hecho, y el tiempo se encargará de demostrarnos su benéfica influencia social.

No debo terminar esta monografía sin anotar ligeramente la extensión que ha alcanzado la escuela mixta en el pueblo que podemos considerar como su cuna: Estados Unidos. El sistema de la coeducación es el adoptado por la inmensa mayoría de las escuelas públicas de Estados Unidos. Encontramos, sin embargo, dentro de este tipo común, muy notables diversidades. Se puede hallar por la instalación interna de la escuela mixta todos los grados intermediarios desde el sistema de Baltimore, donde los sexos están rigurosamente separados hasta el de las ciudades del Oeste, donde los dos sexos, no solo permanecen reunidos durante las horas de clase, sino durante todo el día. Venido, pues, de los Estados del Oeste, el sistema ha ganado poco á poco el Este, á pesar de las resistencias opuestas; actualmente está en plena actividad, prospera, tiene éxito en todas las ramas de la enseñanza, se ofrece á la curiosidad de los educadores europeos como una tentación, un nuevo horizonte de la educación. Desde la fundación del primer colegio de Oberlin en 1833, la coeducación se ha desarrollado de una manera increíble en los Estados Unidos. En 1870, los colegios mixtos comprendían el 30,7 % del número total de colegios. En 1880 el 51,3 %; en 1890, el 65.5 %; en 1898, el 70 %, y en 1900, el 81,6 %. En las escuelas superiores (high schools) que en estos últimos veinte años se han desarrollado de una manera notable, el número de escuelas mixtas es aún más considerable. En 1898 sobre 5100 escuelas superiores, 5048 son coeducacionales y sobre las 313.466 jóvenes alumnas de esas escuelas, 250.413 son de las escuelas mixtas contra 241.350 varones. En 1901 sobre 628 ciudades que tenían high schools, 12 solamente poseen high schools separadas. Finalmente en las escuelas primarias (elemental schools) podemos decir que la coeducación está actualmente establecida universalmente, puesto que en 1903, según un informe de la oficina de educación de Washington, el 95 ó 96 % de los niños están inscriptos en las escuelas coeducacionales. Si queremos remontarnos al origen de la escuela coeducacional en los Estados Unidos veremos, como lo dije anteriormente, que la enseñanza mixta, más que la aplicación de una teoría pedagógica, es el efecto de una necesidad práctica-Es pues, desde luego por razones de economía, como consecuen. cia de insuficiencia de recursos, de falta de personal, que los americanos prácticos é ingeniosos, crearon escuelas mixtas. La coeducación nació de las circunstancias; fué ella un expediente útil impuesto por la situación de la enseñanza. Y cuando los hechos se encargaron de demostrar el valor práctico del sistema, los americanos se mostraron á sí mismos, y demostraron al mundo que no había nada más moral, más igualitario, más conforme al ideal de su democracia.

Otros pueblos se han preocupado de este problema. La nueva

ley italiana llamada de Orlando (1904) se propone seguir el ejemplo de Alemania: coeducación en las escuelas elementales inferiores. Según el informe de este ministro, la coeducación no debe tener la amplitud, que en cuanto á la edad tiene en Alemania, Austria, Suecia (hasta los 12 años), sino solamente hasta los 9 años, es decir durante el curso elemental inferior. Dice así: « Hasta los nueve años el niño no tiene sexo; es un niño. Consideramos al niño como adulto y pretendemos suponerle una malicia superior á su edad. Por precaución mal entendida nos adelantamos demasiado al instinto sexual. Mejor será dejarlo en la plenitud de su inocencia. La coeducación dará una entonación más gentil y más civilizada al desarrollo mental y desenvolverá el sentimiento de solidaridad de los sexos. No hay razones éticas contrarias á la coeducación. Presentado este proyecto á la Cámara de Diputados ésta no solo lo acogió sino que lo amplió haciéndolo extensivo á las Escuelas Elementales Superiores. Al informar el diputado Credaro decía: «La coeducación de los sexos aplicada latamente en Italia en el último decenio en las escuelas secundarias y superiores ha dado ocasión para resolver el problema de la instrucción femenina con más rapidez y menos gasto que en las naciones más experimentadas, no habiéndose comprobado inconvenientes notables». La ley italiana de 8 de Julio de 1904 establece la coeducación, pero á condición de que el número de alumnos no sea superior á 50, en cuyo caso la coeducación, se puede también hacer efectiva en la clase elemental superior. Vemos pues que la Escuela Elemental italiana no ha continuado la tradición y solo estableció una separación de sexos en los niños de 6 á 9 años; separación que como dice el señor profesor «representa una precaución ciega y ridícula ». El mismo diputado sostenía que la separación es en cierto modo antieducativa, pues desconoce la realidad de la vida, y es un artificio inútil. Alemania, Inglaterra, Suecia, Holanda v Bélgica han implantado, en algunos grados de la enseñanza, el sistema coeducacional pero ningún país, á excepción de los Estados Unidos, lo ha adoptado para todos los grados. La coenseñanza tiene pues para los americanos, las más altas virtudes: es práctica, es moral, es natural, es equitativa. Tiene hasta ventajas intelectuales. Tócanos á nosotros resolver el problema. Si la educación común es práctica, si da una impulsión vigorosa al desarrollo de los individuos y de las conciencias; si satisface á la equidad y finalmente es útil á los dos sexos encontrarse en contacto en sus estudios, adoptemos sin tardanza ese sistema admirable que constituye un verdadero progreso pedagógico. Escribamos como Horacio Mann en 1853, para defender la enseñanza que él había querido introducir en Antioche College: « Si nuestras costumbres se oponen á un régimen tan bienhechor y tan natural, apurémosnos á corregir la impureza de nuestras costumbres ».

BERTILDA AYARRAGARAY.

EDUCACIÓN FÍSICA

Para curtir el alma, es preciso endurecer los músculos. — MONTAIGNE.

Cuanto más débil es el cuerpo, más manda: cuanto más fuerte es, más obedece. —
ROUSSEAU.

IMPORTANCIA, NECESIDAD Y OBJETO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Cuanto mejor conozcamos la mutua dependencia entre el espíritu y la materia, cuanto más estudiemos las relaciones que los unen y cuanto más puntos de contacto descubramos entre la Fisiología y la Psicología, tanto más provechosa y perfecta será la obra de la educación. Si el cuerpo tiene robustez y vigor, si las funciones orgánicas están equilibradas, las cualidades del espíritu podrán manifestarse con más intensidad. Ahora bien, si el hombre no estuviera sujeto á las necesidades de la vida orgánica; si el alma ejerciera su actividad con independencia del cuerpo; en una palabra, si lo físico no influyera tan hondamente en lo moral, bastaría educar el entendimiento y la voluntad, guiándolos á la verdad y al bien; pero esto no es así y siempre será el lema de la educación integral y armoniosa aquella famosa máxima de Juvenal, repetida por Locke: « Mens sana in corpore sano », que en el concepto de este pedagogo, es la descripción completa de un estado dichoso en la tierra. El que posee ambas cosas, dice Locke, no tiene nada que pedir, pero el que carece de una de ellas, se encuentra en una situación desgraciada que difícilmente se puede mejorar. El educador al ocuparse de la inteligencia, debe cuidar también del cuerpo. De la misma manera que la educación intelectual y moral se proponen el perfeccionamiento intelectual y moral del sujeto, así también la educación física se propone la perfección física, funcional y orgánica del individuo. Las cualidades que han de ser objeto especial de la influencia de todo sistema racional de educación física, implantado en la escuela, son: 1º Las cualidades fisiológicas y orgánicas que se refieren á la salud del individuo y á su conservación. 2º Las que se refieren al aumento y á la economía mecánica de las fuerzas físicas. 3º Las que constituyen la forma del organismo y determinan sus aptitudes físicas, estéticas y 4º Las que determinan

la cultura y el desarrollo de las complejas aptitudes psíquicas que presiden la actividad física del individuo en primer lugar y en segundo lugar afectan la vida moral, social é intelectual. Es decir, entonces, que se trata de obtener para el sujeto la mayor salud, la mayor belleza, la mayor fuerza y la mayor moralidad. La imporportancia de la educación física aumenta con el conocimiento más completo de sus fines y con la mayor perfección científica de sus medios. Es la base de la vida orgánica y espiritual y determina la cultura de las aptitudes que llevan al organismo al más alto grado de actividad general.

ELEMENTOS Y FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Para establecer un sistema de educación física, es necesario dotarlo de una base racional y de un método adecuado á la índole de la enseñanza y á su objeto: la primera deben formarla los conocimientos científicos puestos á contribución, y el segundo el procedimiento más conveniente para asegurar los buenos resultados. Es necesario pues, ante todo, fijar los elementos y factores que intervienen en esta educación. Ellos son: la Biología, que nos proporciona los principios y leyes fundamentales del ser organizado y nos enseña especialmente el mecanismo, modalidades y transformaciones de la vida. La Anatomía, que nos describe las partes y las formas del organismo, sus componentes y la adaptación de los mismos según las funciones que les están encomendadas. La Fisiología, que nos da á conocer las funciones de los órganos, las condiciones bajo las cuales pueden actuar, la correlación entre los mismos, demostrando su recíproca dependencia, de tal modo que una sola célula del cerebro que funcione, pone en acción el organismo entero y que basta un solo movimiento para poner en acción todo el sistema nervioso en sus vías sensorias y motoras, haciendo funcionar los pulmones, el aparato digestivo, la piel, etc. La Higiene, que estudia especialmente las condiciones del local, hora, alternación y selección de ejercicios y otras cuestiones encaminadas á garantizar los beneficios de la ejercitación. La Pedagogía, que señala el verdadero lugar de la educación física, dentro del cuadro general de las direcciones que deben darse á la juventud y resuelve los detalles metodológicos que deben regir la enseñanza. La Química, la Física y particularmente la Mecánica que contribuyen con las leyes que explican, al conocimiento y mejor estudio de los fenómenos que se producen en el organismo. La Sociología, que viene á completar ese cuadro de las ciencias estableciendo y aplicando las necesidades y tendencias, estudio del medio ambiente, atavismos y demás circunstancias que caracterizan á la multitud dentro de la cual se desenvuelve tanto el niño como el adulto.

Ahora, entre los muchos agentes que directa ó indirectamente obran sobre el desarrollo físico del individuo, ya sea favoreciéndolo ó ya retardándolo, debemos citar la herencia, por la cual se transmiten elementos capaces de modificar profundamente la constitución física; las investigaciones antropológicas y antropométricas pueden llegar á establecer procedimientos y tratamientos preventivos de benéfica influencia en el sujeto. Las prácticas y las costumbres que el individuo se impone á sí mismo, así como el exceso en ciertas tareas, el dormir poco, ciertas enfermedades, el alcoholismo, etc. son factores que modifican sensiblemente la naturaleza de las personas. Los procesos fisiológicos constituyen notables modalidades en los organismos, siendo en unos más activos y en otros menos, circunstancias que deben tenerse muy en cuenta. La edad señala también exigencias especiales. Sabemos que las diferentes etapas de la vida se caracterizan por las funciones de asimilación, formación de tejidos, desarrollo de energías y por la desasimilación, pérdida de tejidos, de fuerza y de peso. En la infancia como en la adolescencia y juventud, prepondera el proceso de asimilación y en la vejez decae la vida por desasimilación. Sabemos también que en la niñez los huesos están todavía blandos, especialmente en las extremidades, que los músculos se están formando; las articulaciones no se han ajustado; los tendones no se han consolidado; todo esto, pues, nos lleva á la deducción de que los ejercicios físicos á aplicarse deben estar en armonía con esta edad, debiéndose abandonar todos los que sean de fuerza. En la juventud el individuo se encuentra provisto de músculos de mayor potencia, el sistema nervioso y el cerebro han alcanzado su completo desarrollo, conviene aquí entonces el ejercicio de fuerza. El sexo es también una de las condiciones naturales é individuales, que debe tenerse muy presente. La mujer tiene un organismo y una intelectualidad que difiere del organismo é intelectualidad del hombre, luego los ejercicios de fuerza no son apropiados para ella, la ejercitación debe ser moderada. El temperamento ó sea la resultante del predominio en cierto sentido de un sistema de funciones sobre los demás, viene á caracterizar la personalidad del individuo. Los temperamentos se han clasificado en cuatro, pero, para nuestro objeto, pueden reducirse á tres: sanguíneo, nervioso y linfático. En el primero hay preponderancia de las funciones de la circulación de la sangre; en el segundo predomina el sistema nervioso; en los del tercer grupo las funciones son apagadas. Se comprende que la forma de ejercitación debe ser diferente para cada uno de los temperamentos. El régimen de vida en sus diversos detalles y formas, trabajo, descanso, alimento, sueño, etc. tiene una influencia decisiva sobre el individuo, pudiendo favorecer su educación física. Las costumbres y necesidades sociales han determinado como factores la mayor ó menor importancia que los pueblos, en diversas épocas de su existencia, le han atribuído á la ejercitación física. Los griegos con sus gimnasios y los romanos con sus circos, nos prueban la verdad de este aserto. Esparta llevó la educación física hasta el punto de rechazar á los que nacían defectuosos y no obstante ser pequeña, descolló por su fuerza y su valor. Atenas, también de aquella época, si bien más intelectual, no olvidaba la ejercitación. Los romanos, dedicados al militarismo, extendieron sus dominios y cuando olvidaron sus hábitos guerreros fueron vencidos y dominados.

GENERALIDADES ACERCA DEL ASEO, DEL ALIMENTO Y DEL VESTIDO

La conservación del organismo requiere, además del ejercicio, otra clase de atenciones importantes. El aseo, el alimento y el vestido contribuyen á ese fin.

Aseo. — El aseo es una condición para que los órganos funcionen regularmente. Tiene un inmenso valor como regla higiénica, elemento de salud y preservativo de enfermedades contagiosas. Los medios para conservar el aseo del cuerpo son los baños generales y las abluciones. Los primeros libran al cuerpo de las materias extrañas que en la piel dejan el roce de los vestidos y la transpiración natural y vigorizan además el sistema nervioso, activan la circulación, despejan los sentidos, preservan de las congestiones; en una palabra, son un excelente tónico de todo el organismo. Los baños y las abluciones son un poderoso medio de educación integral, pues el bienestar físico, que produce la reacción, influye ventajosamente en el ánimo, disponiéndolo al placentero ejercicio de las obligaciones intelectuales. Muy conveniente sería la instalación de baños en nuestras escuelas; desgraciadamente solo existen en un reducido número de escuelas particulares. Los maestros deben cuidar principalmente de que los niños asistan limpios á la escuela, para lo cual, es necesario que pasen una escrupulosa revista antes de entrar á clase, obligando á lavarse en la misma escuela á aquellos alumnos que no se presenten convenientemente aseados. El aseo escolar, por otra parte, influye en la formación de hábitos morales, sugiriendo el orden y conservación de las cosas.

Alimento. Es otro auxiliar poderoso de la educación física, pues sirve para nutrir al cuerpo con los elementos necesarios para su manutención y crecimiento. La alimentación tiene una importancia doble en el niño; primero porque necesita nutrirse y segundo, porque está en plena actividad de construcción de sus tejidos. Ante todo, es necesario una alimentación simple, natural, no excitante; hay que evitar el abuso que fácilmente irrita las vías digestivas. El régimen más conveniente á la educación física debe consistir en tres comidas al día: desayuno, almuerzo y cena. La comida del medio día debe ser la más abundante y nutritiva de todas; la cena debe ser en todo tiempo una verdadera colación de alimentos ligeros. La alimentación mixta es la que más conviene. Es elemento importante en las comidas, el orden; no quebrantando jamás el régimen de vida y absteniéndose de excesos y desórdenes, se habitúa el organismo al funcionamiento normal que es fuente inagotable de salud y energías físicas. En cuanto á las bebidas, el agua y la leche son las que el niño debe beber, prohibiéndolo toda clase de licores y demás bebidas alcohólicas que son perjudiciales al organismo infantil, debilitan las fuerzas, entorpecen el crecimiento, desgastan el sistema nervioso y empobrecen la sangre. El buen régimen alimenticio no solo se relaciona íntimamente con la educación física, puesto que de él depende el regular crecimiento del organismo, sino que contribuye á la educación moral, inspirando al niño hábitos de sobriedad y de templanza, cualidades que son al mismo tiempo, eficasísimos agentes de salud corporal y espiritual. Los maestros deben dar direcciones é instrucciones á los padres y á los alumnos acerca de la clase de nutrición que más conviene. Á los efectos de la alimentación, se ha preconizado la ventaja del horario discontinuo sobre el continuo. Se ha dicho que este último es contraproducente porque exige el trabajo intelectual durante la digestión y exige también la alimentación de 9 á 10 de la mañana, es decir, antes de la hora en que acostumbran almorzar los padres y aquéllos; de entre éstos, que son pobres, no pueden por sus ocupaciones atender debidamente á sus hijos, quienes van entonces á clase sin comer ó mal alimentados.

Vestido. - Es elemento influyente en la educación física por cuanto de su corte y hechura depende el desembarazado funcionamiento del órgano y el ejercicio de los miembros. Es sabido que en la cavidad torácica y en la abdominal se alojan vísceras cuyas funciones fisiológicas son de la mayor importancia para la salud y la vida; entonces el vestido debe ser holgado á fin de garantizar y proteger la fisiología de esos órganos. El corsé muy ajustado es altamente perjudicial, origina deformaciones y causa la anemia grave que predispone siempre á los desórdenes nerviosos. El calzado estrecho comprime el pié, deformando los dedos. El cuello no debe abrigarse especialmente; el uso de cuellos ajustados y muy altos dificulta los movimientos y entorpece la circulación. Por otra parte, no hay necesidad ninguna de abrigar el cuello de los niños con boas, pañuelos ó tapados, puesto que es favorecer la producción de resfríos, laringitis y anginas. Deben proscribirse rigurosamente, de los trajes de las niñas, las telas costosas, los encajes, etc., el vestido sencillo y modesto es el más adecuado. El color y la clase de tela del vestido estará de acuerdo con la estación; oscuro, de lana y de algodón en el invierno; claro y de hilo en el verano. El principio que debe guiarnos para vestirnos es el de Spencer, á saber: que las ropas deben ser suficientes, como cantidad y calidad, para proteger el cuerpo contra una sensación habitual de frío ó de calor que molesta. Siendo el vestido un asunto importantísimo, dice el Prof. Mercante, para la economía general de nuestro cuerpo, es necesario que la escuela, encargada de velar por el desarrollo del individuo bajo todos sus aspectos, se preocupe preferentemente de él, para contrarrestar los males que resultan de la perniciosa influencia de hogares, que no trepidan en sacrificar la salud de sus hijos á los gustos caprichosos de la moda ó á las arbitrariedades de la ignorancia.

Consideraciones acerca de los ejercicjos físicos

¿Cuál debe ser el fin á que se dirijan los ejercicios físicos? Hagamos un poco de historia y estaremos después habilitados para dar la respuesta. La gimnástica fué en la China, desde remotísimos tiempos, objeto de una institución pública. Hace 5000 años se regía por un código, el Cong-Fou y se la practicaba con el fin de formar hábitos sociales, de carácter privado, cuidando de que no perjudicaran la salud. Los griegos la contaron en el número de sus costumbres más preciadas, competían en la corrección y en los resultados, poniéndose á prueba en los juegos olímpicos, en épocas señaladas. Los ejercicios físicos servían en toda la Grecia para vigorizar el cuerpo y para darle destreza; pero esta concepción del fin no era idéntica en todas las ciudades; en Atenas se requería que hermoseasen las formas y embelleciesen las actitudes; en Esparta que formasen hombres rudos, capaces de soportar las inclemencias del tiempo y de vencer en los combates. Los romanos tomaron de los griegos, como otras muchas cosas, la pasión de los ejercicios, considerándolos como un medio de aumentar su fortaleza física, de templar su carácter y de adiestrarlos en la guerra. Cesó la enseñanza de la gimnástica en la Edad Media y su readopción en los tiempos modernos fué preparada por escritos de médicos y filósofos como Fromaring, Densing, Descartes, Locke, Rousseau, etc., y principalmente por los trabajos teórico - prácticos de Basedow, Pestalozzi, Ling, Jahn, Amorós y Joung. Bosedow y Pestalozzi emplearon los ejercicios físicos, como medio de conservar la salud y formar hábitos corporales y mentales adecuados á la moralización del carácter. Ling curado por ejercicios de esgrima, imaginó la aplicación de los ejercicios físicos al tratamiento de ciertas enfermedades y creó la quinesiterapia. Luego empleó la gimnástica con fin profiláctico y fundó la escuela que lleva su nombre. Jahn se propuso en Berlín, exaltar el patriotismo de los alemanes y Amorós, se consagró primero en Madrid y luego en París á dar á sus alumnos agilidad y aptitud para vencer las dificultades. En cuanto á Joung, participó de las mismas ideas de Amorós. Como se ve, no se tiene un concepto único del fin á que debe encaminarse la gimnástica y así como disienten los individuos, también disienten las razones. La China aplicó la gimnástica á formar y perpetuar costumbres civiles minuciosas; porque en el Celeste Imperio se resumen las preocupaciones del pueblo en la vida privada y porque la proligidad y la estabilidad son allí, cualidades de raza. Atenas, eminentemente artística, se sirvió de ella para formar seres de formas perfectas, seres hermosos y Esparta, batalladora como ninguna otra ciudad griega, se valió de la gimnástica para formar guerreros. Roma tuvo con ella, soldados y gladiadores. Francia la aplicó para obtener la fuerza, la destreza y las habilidades corporales extraordinarias. Las ideas de Ling, que á su vez vinieron á favorecer la integridad y la prolongación de la vida, se ganaron la adhesión de las personas entendidas en la materia y se radicaron en una de las naciones, que con más sabiduría, se ha servido de la escuela para favorecer el bienestar del pueblo: me refiero á Suecia.

Todo lo que acabo de decir, nos da una idea del destino que se ha asignado á los ejercicios físicos desde hace muchísimo tiempo y podemos llegar á esta conclusión: el fin universal de la gimnástica es contribuir á que los hombres y las mujeres sean sanos y robustos en todas las edades de la vida; sanos de cuerpo y sanos de cerebro.

El ejercicio físico, dice Romero Brest, puede ser considerado de dos puntos de vista igualmente importantes para el educador: del punto de vista de sus efectos fisiológicos y de su acción educativa. El valor fisiológico de un ejercicio depende del modo é intensidad de su acción sobre los órganos y funciones generales del sujeto, ya sea que afecten á la higiene y á la salud, ya sea á la estética y economía de las fuerzas musculares. El valor educativo depende de la acción del ejercicio como agente capaz de modificar ó desarrollar aptitudes físicas y morales, así como de la facilidad de su ejecución y de su aplicación práctica. El conjunto de los valores fisiológico y educativo de un ejercicio, constituye lo que se llama valor gimnástico. Para que un ejercicio sea provechoso, es necesario que sea moderado; cuando es exagerado ó mejor dicho, no está en relación con las fuerzas corporales del alumno, llega á ser peligroso, ocasionando graves accidentes; se produce la fatiga y la sofocación; la 1ª es para el músculo lo que la 2ª para los órganos respiratorios. El ejercicio moderado lleva también su acción saludable al sistema nervioso, sobre el cual ejerce un efecto regulador y favorece la eliminación de los venenos del organismo facilitando su expulsión por la respiración.

De manera que el ejercicio físico obra sobre el organismo favoreciendo la circulación y la respiración, acelerando la nutrición y activando la eliminación de las toxinas. El Prof. Mercante compendia en el cuadro que más abajo se expresa, los ejercicios que pueden contri-

buir al desarrollo del cuerpo:

MEDIOS PARA EJERCITAR EL CUERPO

1º Excursiones.	
	Saltos, carreras, natación. Equitación. Ejercicios de trapecio, barra, escalera, paralelas, ascensión. Esgrima, ciclismo, patinaje, saltar la cuerda,
	Agricultura. Carpintería. Herrería. Talleres.
4º Juegos	Foot-ball, Lawn-tennis, Cricket, Regatas, Volante, Aros, Pelota, Billar, Bochas, Res- cate, Tejo, Rayuela,
	Sin aparatos { Calistenia. Danzas.
5º Gimnasia	Sin aparatos { Calistenia. Danzas. } Con aparatos { Mazas indias. Palanquetas. Bastones. Anillos. Manubrios. }
60 Ejercicio militar	Marchas, Movimientos de compañías, Ma- nejo de fusil,

La Gimnasia. — Podemos decir que la gimnasia es un medio de desarrollar la musculatura y la vitalidad en general, con preferencia al desarrollo de un aparato ó un grupo de músculos determinados. Se ha dicho que la gimnasia es la educación de los músculos, definición incompleta, por cuanto no se considera el lado vital del ejercicio. Se divide en general y especial, la 1a comprende todos los músculos sin excepción y todos los sujetos; la 2ª se refiere á los gimnastas propiamente dichos. La gimnasia general puede ser á su vez libre y sin aparatos, libre con aparatos movibles y libre con aparatos fijos. La libre es ventajosa para los niños; permite ejercicios de conjunto que los distraen; no necesitan una preparación especial ni los expone á los graves peligros que tiene la gimnasia con aparatos fijos. Además dichos ejercicios facilitan el desenvolvimiento gradual de las fuerzas del músculo, la mayor amplitud del pecho y la corrección de las actitudes viciosas. Sin embargo, el ejercicio gimnástico tiene inconvenientes. En primer lugar, esos movimientos regulados, necesariamente menos diversos que los que resultan de los juegos de los escolares, no aseguran una distribu-ción igual de la actividad, entre todas las partes del cuerpo; de donde resulta que, recayendo el ejercicio sobre una parte dada del sistema muscular, se fatiga más pronto que bajo la acción de otro procedimiento. Por otra parte, la gimnasia de aparatos lleva, si se persiste demasiado en ciertos ejercicios, á un desenvolvimiento desproporcionado de determinadas partes del cuerpo. No solo se distribuyen de un modo desigual la suma de ejercicios, sino que no yendo este ejercicio acompañado de placer, es menos saludable; tales movimientos monótonos se hacen fatigosos por falta del estimulante del juego. Así, reconociendo que los ejercicios metódicos de los miembros valen más que la falta de todo ejercicio y que se puede hacer uso de ellos con ventaja, como medio suplementario, Spencer afirma, con razón, que nunca pueden reemplazar á los ejercicios indicados por la naturaleza. La gimnasia tiende á desaparecer en todas las naciones de Europa; Inglaterra la ha substituído hace tiempo por el sport; Alemania decretando dos horas diarias de ejercicio, ha impuesto las excursiones, la esgrima, el ciclismo, la equitación.

Los juegos.—Son ejercicios llenos de atractivos y de encantos que producen flexibilidad y salud al mismo tiempo. Uno de los mayores beneficios que de la educación escolar, allega al niño, es la facilidad de entregarse al juego con el mayor número posible de compañeros. Todas las escuelas debieran tener patios espaciosos, ó mejor aún, jardines enarenados para el asueto y esparcimiento de los alumnos. También las poblaciones deberían tenerlos, donde no solo los niños, sino también los jóvenes, se entregasen á los juegos de agilidad, fuerza y destreza. El juego es superior á la gimnasia. La actividad física no produce efectos saludables, ni resultados verdaderamente educativos sin la placentera condición de júbilo como característica de todos los actos del niño, cuya natural turbulencia, mejor que con los movimientos disciplinados de la gimnasia, se

aviene con el juego que les incita á correr, saltar y gritar, robusteciendo equilibradamente todo el organismo. Además en el juego, las actitudes son libres, naturales y espontáneas. Los niños son los que deben escoger sus juegos; elegirán los que más se ajusten á sus necesidades y en sus expansiones el educador verá traslucir los instintos del alumno, descubrirá sus opiniones, sus sentimientos, su modo de ver las cosas y hallará así múltiples ocasiones para educarlo. La utilidad é importancia de estos ejercicios, aumenta de una manera indiscutible cuando se verifican al aire libre. Uno de los juegos más provechosos para la salud, es el de la pelota, que permite la extensión del brazo en todas direcciones y movimientos del dorso que no conseguirían ejercicios de otra clase. La gran ventaja pedagógica del juego á la pelota consiste en que generaliza y fracciona el trabajo. Lo generaliza porque todos los músculos contribuyen parcialmente al trabajo total; lo fracciona, porque la acción de cada músculo es moderada y no ocasiona fatiga. Reune todas las ventajas y ninguno de los inconvenientes de los ejercicios violentos. El volante y los aros son adecuados á las condiciones de la mujer; no fatigan el cerebro ni los músculos. El foot-ball es un juego sujeto á reglas fijas y sirve por lo tanto, para disciplinar el espíritu y acostumbrarlo á la obediencia, sin menoscabo de la libertad individual. Los ejercicios de locomoción son muy á propósito para acrecentar la actividad física y entre ellos, ninguno tan conveniente como el andar, que se presta á todas las combinaciones del ejercicio educativo. El niño encuentra un placer inefable en la carrera y á ella se entrega en cuanto se ve libre. Como ejercicio espontáneo es excelente, y por lo tanto deben estimularlo los maestros durante las excursiones escolares. Otro deporte eficaz es el remo que puede graduarse desde el paseo á marcha lenta hasta la carrera de regata, que es el máximo del ejercicio muscular. Es uno de los ejercicios que mejor equilibran el consumo de fuerza muscular y favorecen el desenvolvimiento normal de los músculos en general. Para que todos estos juegos sean provechosos es necesario no abusar de ellos, porque entonces dan lugar á efectos contraproducentes en el organismo y desaparece, por lo tanto, el efecto benéfico que ejercen en éste, cuando se usan en su justa medida. Consideración es esta que debe tener muy en cuenta el educador.

EXCURSIONES Y COLONIAS ESCOLARES

Las excursiones son el complemento útil de los ejercicios físicos durante el período escolar. Consisten en una serie de ejercicios libres moderadamente hechos; al caminar, al subir una cuesta ó trepar un árbol, todos nuestros órganos ejecutan movimientos provechosos que facilitan el desarrollo y hacen experimentar la alegría y el bienestar. No solamente proporcionan beneficios físicos, sino también intelectuales y morales; dan nociones útiles de la manera más eficaz y agradable, se ensancha el espíritu del niño al mismo tiempo

que se ensanchan sus pulmones, se robustece su organismo y se hace amar la naturaleza, la escuela y la vida. Los maestros deben mostrarse partidarios de las excursiones, realizándolas en lugares apropiados y tratando siempre de sacar de ellas el mayor provecho posible desde el punto de vista de las tres fases de la educación. De excelentes resultados para el niño de constitución débil serían las colonias escolares en vacaciones. Estas disminuirían ese gran número de seres enfermizos, cuyo decadente vigor físico-mental se debe, en la mayoría de los casos, á una detención del mismo por insuficiencia nutritiva y por pobreza fisiológica. La situación de las colonias escolares es distinta; unas á orilla del mar, otras en la montaña y otras cerca de los bosques. Existen en algunos países de Europa; Alemania, Dinamarca y Suiza las tienen desde el año 1876; Francia las adoptó poco después y en 1905 concurrían 8500 niños. Alemania en 1901 tenía 171 colonias escolares con 32.000 niños en ellas. Copenhague hace tres años mandaba 10.000 niños á sus colonias escolares. En nuestro país, el Consejo Nacional de Educación, llevó á cabo en el año 1895, por vía de ensayo, una excursión á Mar del Plata, que duró un mes. 600 niños fueron los beneficiados y los resultados fueron halagadores. Hace unos años, la directora de la Escuela Nº 3 de la ciudad de La Plata, señora Ana B. de Selva, tuvo el pensamiento de establecer una colonia escolar que desgraciadamente no pudo llevarse á feliz término por dificultades que surgieron y que no pudieron salvarse. La Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires tiene sobrados medios y elementos para destinar en distintos puntos de la provincia, locales donde los alumnos pudieran encontrar buena higiene de la habitación, alimentación sana y abundante, como igualmente donde hacer ejercicios corporales. El doctor Leriche en la Revista Internacional de Pedagogía Comparada llega á esta conclusión: «Debemos reaccionar contra la falta de vigilancia por la salud de nuestros hijos, falta de vigilancia que es la característica de nuestra época y la causa de la decadencia física de nuestra raza». «La primera reforma que se impone es la reforma del sistema de enseñanza y educación y que debe dirigirse no á la renovación de programas, sino á la higiene escolar».

Antes de terminar con las consideraciones que he venido haciendo acerca de la educación física, diré dos palabras del lugar que ocupa en los programas de la escuela primaria y de la escuela secundaria. Se consigna en los programas de la una y de la otra, pero, á mi manera de ver no se le dedica el tiempo necesario, ni la atención que merece, dado que es un asunto de tan trascendental importancia. El señor Pablo Pizzurno, en un informe presentado acerca del estado de la enseñanza en las escuelas primarias de la Capital, en 1904, manifiesta en lo que á educación física se refiere, que la enseñanza no es halagüeña y que los pocos ejercicios que se hacen no son los más adecuados para producir la saludable influencia que debieran. Es cierto, dice, que la mayor parte de los locales no ofrecen las facilidades del caso, pero es verdad también

que cabe hacer mucho más, sustituyendo los escasos y deficientes movimientos acompasados con ó sin aparatos y casi siempre antipáticos á los niños tal vez por lo mismo que no armonizan con sus necesidades, por los juegos y ejercicios al aire libre preconizados de muchos años atrás por los higienistas y pedagogos que mejor han estudiado el asunto. Indudablemente, desde la fecha en que fué presentado dicho informe, se han realizado progresos, pero falta aún mucho por hacer. Como he dicha ya, los ejercicios físicos están incluídos en los programas de la escuela secundaria. En Mayo de 1899, en un proyecto de ley presentado, siendo Presidente el general Roca y Ministro de I. Pública el doctor Magnasco se establecen los ejercicios físicos; haciendo notar que deben comprender todo género de ejercicio corporal, tendiente al más armónico desarrollo orgánico, abrazando por consiguiente los paseos, ejercicios gimnásticos, militares, de esgrima, etc. En la enseñanza secundaria especial, preparatoria de la Universidad, comprendiendo tres años de estudio y que menciona el proyecto anterior, se incluyen los ejercicios militares. En Julio de 1900 aparece un decreto designando una comisión de médicos encargados de estudiar y proponer los sistemas de educación física más convenientes á nuestro país. Dicha comisión compuesta por los doctores Gregorio Aráoz Alfaro, Nicolás Repetto y Horacio Piñero y los médicos inspectores nacionales de enseñanza secundaria doctores Francisco P. Súnico y Diego Lima debían presentar un informe teniendo en cuenta los tres puntos siguientes: 1º Estudios y conclusiones generales. 2º Medies de aplicación. 3º Reglamento orgánico y didáctico de la educación física. El Plan de Estudios de Febrero de 1901, en que se reorganiza la enseñanza secundaria; el de 1902 para los Colegios Nacionales, estando el doctor Quirno Costa en ejercicio de la Presidencia y siendo el ministro el doctor González y el del mismo año para las Escuelas Normales, siendo el general Roca presidente y ministro el doctor González, consignan á los ejercicios físicos entre las demás materias. Las autoridades nacionales se han preocupado de la educación física. Prueba de ello es el decreto, creando un curso teórico práctico de ejercicios físicos para maestros que funcionaba en la Capital Federal desde el 20 de Diciembre de 1901 hasta el 28 de Febrero de 1902. Dicho curso se desarrolló de acuerdo con el siguiente programa:

Curso teórico. — 1º Necesidad y base de la educación: a) Idea general de la vida y sus funciones. b) Necesidad de la educación física. c) Elementos y factores que intervienen en la educación física.

2º Fisiología é higiene del ejercicio físico en general: a) Efectos fisiológicos sobre las funciones orgánicas y sus consecuencias higiénicas. b) Efectos del ejercicio exagerado y sus consecuencias higiénicas. c) Mecánica y economía del ejercicio en general.

3º Estudios de los sistemas de educación física: a) Clasificaciones diversas de los ejercicios. b) Los sistemas. c) Leyes generales de agrupación de los ejercicios..

4º Pedagogía de la educación física: α) Objeto de la educacación física. b) Sus relaciones con la educación general. c) Condiciones á que debe responder una educación racional. d) El método. e) Prejuicios. f) Desarrollo de una clase de ejercicios físicos. g) Organización de plazas y gimnasios. h) Estadísticas. i) Laboratorios.

Curso práctico – a) Conocimiento práctico y ejecución de todos los ejercicios con ó sin aparatos de gimnasia higiénico-pedagógica. b) Conocimiento práctico de los juegos y ejercicios al aire libre.

c) Práctica y crítica de la enseñanza.

Y con fecha Abril 11 de 1902 se organizan cursos teóricos prácticos de ejercicios físicos á dictarse en las tres Ecuelas Normales de la Capital, en 4º año, debiendo destinarse á dichas clases dos horas semanales como mínimum.

PAULINA STIGLIANO.

ENSEÑANZA LAICA

LA MORAL Y EL SENTIMIENTO RELIGIOSO

La vida religiosa en toda su evolución se ha unido á dogmas que han producido, más adelante, un conflicto entre ella y la ciencia. Esto dice Hoffding, y agrega, que «la moral es preciso que se edifi« que sobre el menor número de postulados; no debe pretender « ocupar un sitio aparte en el conjunto de la ciencia, ni aspirar á « quebrantar los principios, los resultados y las hipótesis estableci-

« das en las demás ramas del saber».

Planteado así el problema, salta á primera vista esto: que la moral no tiene relaciones con la cultura religiosa, ni ningún lazo de parentesco. Esta conclusión no debe aceptarse al pié de la letra. La historia nos dice que las religiones, en todos los tiempos, se presentaron como grandes fuerzas morales, las cuales han constituído el fondo de todas las religiones positivas. Desde este punto de vista, existe un parentesco entre la moral y la religión positiva. El autor ya citado, dice, que otra relación entre ambas, es el hecho de que se admite la existencia de un sentimiento, que aunque no es el religioso, está sin embargo, por su naturaleza psicológica, emparentado con él. Este sentimiento religioso no implica dogma alguno; la religión tomada como sentimiento, nace de la relación del sentimiento moral con el mundo real. Cuanto más fuerte sea el sentimiento determinado por las circunstancias de la vida, tanto más, el hombre tratará de expresarlo de modo que su vida interna sea para él mismo inteligible. En esa necesidad de comprenderse á sí mismo y de ponerse en comunicación mental con los demás, ha creado el hombre esos símbolos religiosos. El conocimiento más elevado é ínti-mo que el hombre puede tener de su situación, lo revela el sentimiento religioso.

Los individuos ofrecen diversidad de ideas para expresar y dar exteriorización á su sentimiento religioso, originalidad que depende de las formas religiosas, de la familia, etc.; esta forma, así como las otras, es lo que constituye las diversas manifestaciones de las religiones. Ese sentimiento religioso que debe cultivarse desde la niñez, no necesita iglesias, ni culto, ni siquiera apoyarse en un dogma, sin embargo es una religión (dice Hoffding). Hay una variedad enorme en las

formas de manifestar la fe religiosa. Las religiones que durante el tiempo que existe la historia, han ejercido mayor influencia social y moral, han sido las positivas que se especializan por dos caracteres: 1º, el Culto; 2º, el Dogma. El culto y los dogmas han sufrido la influencia de la experiencia de la humanidad; su evolución nos demuestra la humanización que paulatinamente sufrieron las religiones; así á los dioses de guerra, crueles y salvajes, siguieron los dioses de amor y misericordia. La moral y la religión no han tenido comunidad de origen; la religión en el transcurso de los siglos se ha moralizado; pero no hay duda que posteriormente se han asociado en su evolución; durante los primeros tiempos los sacrificios humanos, aplacaban la ira de los dioses; luego esos sacrificios fueron reemplazados por símbolos ó ritos, por la piedad, etc. Las religiones han ejercido gran influencia en la moral y á su vez han sufrido la de ésta. En el transcurso de la evolución hacia una cultura superior, se produce en el dominio mental una división del trabajo, el análisis reemplaza á la síntesis; fórmase una ciencia especial y la moral busca otras bases en que apoyarse para alejarse de los dogmas y de los cultos; se establece una moral independiente. Desde ese momento surgió un conflicto (al cual aludí al principio) entre la ciencia y la religión y que originó, en parte, la rivalidad entre la Iglesia y el Estado, rivalidad que trajo por consecuencia las discusiones sobre la intervención de uno de estos poderes en la enseñanza y que originó en varios países el establecimiento de la enseñanza laica. La religión positiva experimenta una contradicción interna porque debiendo expresar la vida mental entera, solo es una manifestación especial de ésta al lado del arte, de la ciencia, etc. En su forma más simple, la religión positiva es una religión doméstica, cuyo jefe de familia es el que dirige todo y constituye la más alta autoridad. Luego la religión nacional tuvo existencia porque el Estado tenía sus dioses y sus héroes, y en el origen el Estado era una sociedad tanto religiosa como política, sin distinguirse mayormente la Iglesia del Estado; más adelante se desarrolla una clase sacerdotal destinada á la conservación de las tradiciones. La división se hace más marcada cuando nace la idea de una Iglesia considerada como sociedad religiosa universal; esta idea se debió al cristianismo. Así, pues, mientras exista la oposición entre creyentes y libre pensadores, existirá una acción recíproca entre las dos tendencias.

LA IGLESIA Y EL ESTADO

No fué solamente en las pasadas épocas que la Iglesia constituyó uno de los medios más poderosos de cultura, sino que continúa y continuará siéndolo por mucho tiempo. La Iglesia tiene gran responsabilidad moral, de la que sus representantes parece no se dan cuenta en estos últimos tiempos. Cuanto más amplio sea el terreno de los conocimientos y del saber, más sensibles serán las dificultades intelectuales promovidas por la fe religiosa en mayor número de

hombres; y posteriormente más se ha agravado la cuestión cuando la iglesia sostiene que sin fe religiosa no puede haber moral. Pero la Iglesia debe determinar su actitud respecto á la masa humana, de la que continúa siendo guía y educadora espiritual; y esta humanidad tiene el derecho de pedirle cuentas si su actitud no corresponde á esa norma, porque la humanidad no se ha hecho para la Iglesia sino que la Iglesia se hizo para los hombres. Ella ejerce una gran influencia educadora sobre los que le son adictos, pero según opina el autor ya citado « es necesario imponer límites á su acción » ; este límite, dice, se hace necesario porque ella se esfuerza en que las cuestienes morales, dependan de principios dogmáticos; (pero no hay que desconocer el hecho de que cuando las ideas morales no pueden obrar eficazmente por sus solas fuerzas, pueden hacerlo como elementos de religión, y cuando la cultura intelectual no puede adquirirse de otro modo, es posible adquirirla bajo la forma religiosa, pues no solo la masa popular es la única que puede pasarse sin religión, sino que ocurre lo mismo con la clase culta y elevada).

La Iglesia, teniendo como objeto primordial dar el resumen de toda la cultura mental, formar la sociedad humana, estaba obligada á compenetrar la sociedad entera, es decir, debía considerar al Estado como un poder subordinado á ella, como un servidor. Al propio tiempo como las ideas religiosas eran las predominantes en la sociedad, el Estado, para poder subsistir, debía aspirar como misión principal, á difundir y proteger la religión; y consideraba que la fe religiosa proporcionaba excelentes ciudadanos á la patria. La religión positiva fué, en esas condiciones, el único poder espiritual de cultura; hubo así dominio de la Iglesia sobre el Estado. Pero más adelante la Iglesia comprendió que podía aceptar una cierta libertad, porque en los tiempos modernos, la composición del Estado ha variado; entran en él, gentes de distintas religiones, exigiendo esta circunstancia, que las funciones que antes podía ejercer la Iglesia, tienen ahora que hacerse separadamente. Y la Iglesia y el Estado han ido reclamando poco á poco sus libertades religiosas. No es por lo tanto necesario que las relaciones de los hombres con la Iglesia, tengan que ver con los intereses del Estado. Esta separación no es completa; la vida civil no está del todo emancipada de la intervención religiosa; el período es aún de transición; como ejemplo de esta ingerencia eclesiástica en la vida civil, tenemos el juramento que el Estado exige en ciertas ocasiones, etc.

Cuanto más lejos esté de dominar la vida civil, tanto más verdadera será la vida religiosa que la Iglesia conserve; así parece comprobarlo el fenómeno que se opera en los países en donde existe completa separación de la Iglesia y del Estado; se encuentran más arraigadas las creencias religiosas y es mayor la influencia que ejerce la Iglesia sobre los espíritus. De que si no deba dominar al Estado y á la vida civil en general, no quiere decir que el Estado no tenga nada que ver con ella, puesto que mientras la Iglesia conserve su influencia en el pueblo, el poder de su cultura será importante y al Estado no le será fácil adoptar ante ella una actitud indiferente. Nada puede saberse en vista de estas consideracio-

nes, del lugar que la Iglesia ocupará en el porvenir. En muchos países el Estado no presta su ayuda á la Iglesia á causa de la separación entre ambos poderes; pero en aquellos pueblos en donde la Iglesia está arraigada durante centenares de siglos, es muy natural que el Estado le preste su apoyo porque es una corporación en que la mayoría del pueblo encuentra alimento para sus necesidades espirituales y el Estado la considera como un poderío de cultura en su historia. Como el Estado no puede producir ni destruir la religión, debe proporcionar al pueblo religioso, un apoyo material. Aquí cabe preguntar: ¿El Estado prestará también su apoyo á las religiones extrañas á la histórica ó tradicional del pueblo? Lógico es que la mayoría de la sociedad practique la religión de sus mayores, la que es tradicional y que forma parte de su historia y vida y es muy natural que el Estado facilite á la mayoría de su pueblo, las prácticas de su culto; pero si una gran parte del pueblo practicase otra creencia, el Estado estaría también en el deber de facilitar á una buena parte de las gentes, el ejercicio de su culto. Casi siempre sucede que los afiliados á religiones agenas á la tradicional están en minoría, quedando exento el Estado de esta segunda protección. De cualquier manera, el Estado no debe favorecer ninguna tiranía del espíritu, sinó por el contrario proteger la libertad de conciencia y en consecuencia, de la enseñanza religiosa. Hechas estas consideraciones generales que servirán de referencia para los párrafos siguientes, entraremos á considerar la enseñanza laica,

A CUAL DE AMBOS PODERES DEBE PERTENECER LA ENSEÑANZA?

La enseñanza pública es la que realiza los fines de la educación. La enseñanza era dada, prestigiada por el poder espiritual «(Con « posteridad al Cristianismo, la Iglesia se abrogó el derecho exclu-« sivo de enseñar, dirigir el corazón y la inteligencia de la juven-« tud y como una consecuencia natural de la influencia que da la « educación, sobre la sociedad entera, ella la ejerció desde el « hogar hasta el trono » (palabras del diputado Leguizamón, del Parlamento Argentino en 1883), pero ¿Cuál de las dos entidades debe prestar este servicio, la temporal ó la espiritual? Este punto no está unánimemente resuelto en todos los pueblos; aún se discute entre los pensadores y educacionistas. Tan pública es en el fondo la enseñanza de la Iglesia, como lo es la del Estado. El desempeño de la enseñanza corresponde al poder espiritual, tanto por su naturaleza como por tradición. ¿Cuál de las religiones contemporáneas debe llenar esa misión?; es también otro de los temas de discusión. La Iglesia Católica sostiene que en principio le corresponde á ella dirigir la enseñanza y condena toda ingerencia extraña. Los opositores piden que se devuelvan á ella las funciones de la enseñanza; pero los que tal cosa piden, no lo hacen para satisfacer aspiraciones de la masa popular, sino porque los anima un espíritu de secta. Esta cuestión mi-

rada con los ojos de la razón, por los que solo aspiran el mejoramiento de la instrucción, cambia de aspecto por las bases científicas en que se apoya. Lo primero que debe considerarse es: ¿Cuál de los poderes está en mejores condiciones, por su naturaleza, para dar una enseñanza más en armonía con las necesidades de los pueblos modernos? La enseñanza en todas las naciones civilizadas estuvo á cargo de la iglesia y no satisfizo á las necesidades de los tiempos; se destacaban en ella solo los conocimientos que se relacionaban con los eclesiásticos. En general, los padres de familia (sobre todo en España), creían inútiles los conocimientos para sus hijos; en vez de libros de estudio llevaban el devocionario, habiéndose generalizado entre las gentes la desconfianza con que se miraba á los extranjeros instruídos. Muchos descubrimientos de la ciencia no fueron conocidos por la Iglesia y si llegó á saberlo, los condenó. Por estas razones (dice Letelier) « la Iglesia Católica, la más grande institución docente de la historia, no puede continuar á cargo de la enseñanza en los pueblos contemporáneos». Para poseer una verdadera ilustración, son necesarios los conocimientos positivos, de modo que aquella enseñanza que no los trasmitía, por no conocerlos, era incapaz de dar enseñanza científica; la que podía comunicar era la de carácter teológico, de ahí que fueran doctos en teología; por eso nos parecen, considerados con el criterio de nuestros días, ignorantes, aunque no lo eran, pero esa es la instrucción que la Iglesia puede dar, de acuerdo con su estado teológico que se conforma con los fines de la Iglesia. Hoy la enseñanza dada por la Iglesia ha mejorado, adelanto exigido por la época y porque el Estado progresa, de tal suerte, que si la enseñanza del Estado decayera, tendría que decaer la de la Iglesia. No hay pues ninguna razón para censurar á la Iglesia, el que circunscriba su enseñanza á la teología. La enseñanza científica que la cultura actual reclama, ha sido fundada por el poder civil, y la Iglesia nunca ha dado pasos en ese sentido. Además ésta se preocupa de formar adeptos por cuya razón la instrucción no debe encomendársele, según Letelier, sino al Estado, que trata de formar ante todo al hombre. La enseñanza que el Estado organice no ofenderá nunca á ninguna creencia y conciencia, al contrario, tratará de comprender en sus planes á todos los espíritus. La tendencia de la potestad civil, encomendada á elementos laicos, es siempre progresista; no así la potestad de la Iglesia que es siempre reaccionaria (Letelier). Por lo tanto es el Estado y no la Iglesia el que debe tener en sus manos la dirección de la enseñanza en la actualidad.

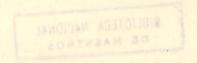
ORÍGENES Y EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA LAICA

Los pedagogos del siglo XVIII entre los cuales se encuentran Rousseau, Saint Pierre, Kant, etc., ejercieron una acción directa é inmediata en los destinos de la escuela primaria, pero no tuvieron el tiempo ni el poder para aplicar sus doctrinas. Proclamada la independencia de la sociedad civil de la teocracia, los esfuerzos comunes se dirigieron á fundar la laicidad de la enseñanza. Los que se es-



forzaron en corregir los defectos de la antigua educación fueron los miembros del parlamento francés que trataron de reemplazar los antiguos maestros jesuítas por otros que armonizaran la educación nacional con las exigencias y las necesidades de la sociedad civil; de este modo hacían suya la idea de los grandes espíritus de la época. Fueron, pues, los miembros del parlamento francés los organizadores prácticos de la instrucción; fueron también los que prepararon el terreno para la fundación de la Universidad francesa del siglo XIX; al mismo tiempo llevaron á cabo la lucha contra los jesuitas. Estos habían acaparado la instrucción de la niñez y juventud. La expulsión de los padres de la Compañía de Jesús se realizó en 1764; entre las causas primaron las políticas, porque al luchar contra la Compañía que pretendía absorber á los gobernantes, defendían los intereses del Estado; y las de orden pedagógico, como se desprende de los informes que se levantaron por los comisionados reales, en todas las poblaciones en que los jesuítas poseían colegios, y en los que constan las quejas por los malos métodos y demás prácticas escolares de los jesuitas. La historia no dice si esos inspectores poseían vastos conocimientos sobre pedagogía moderna para haber criticado aquellos métodos; pero que hayan sido ó no de consistencia los tales informes, lo cierto es que influyeron algo en la decisión de los gobiernos. No solo Francia emprendió la campaña contra los jesuitas (por razones pedagógicas) sino también otras naciones, entre ellas Portugal, cuyo rey, al expulsar la orden de aquel país, se expresaba así en el Edicto de 1759: «El estudio de humanidades ha decaí-« do en el Reino y los jesuitas son evidentemente causa de la de-« cadencia en que se hallan las lenguas griega y latina». Esto de las lenguas clásicas debe haber sido un pretexto por cuanto es conocido el hecho de que las cultivan con especial dedicación y sin ir á buscar muy lejos una opinión autorizada que lo afirme, tenemos á V. F. López, historiador argentino, en cuya obra, en el capítulo que trata de los Jesuitas, se expresa así: «Sobre-« nadan en el mundo moderno como los náufragos del pasado « haciendo essuerzos inútiles por contener la corriente que los « arrastra. Sin embargo, nuestro gobierno podría aprovecharlos « como maestros de las lenguas clásicas, ya que se ha constituído « una facultad de Humanidades en donde son pocos los que las « saben, menos los que la cultivan y menos todavía los que tie-« nen ideas prácticas sobre lo necesario y primordial, si es que ha « de tener vida esa creación ». El problema es más intrincado de lo que parece.

¿Cómo pudo, pues, haber sido esa orden, la causante en Portugal de la decadencia del estudio de las lenguas clásicas? Otra debía haber sido la causa, tal vez no ajena á la política. Según un autor francés, los jesuitas estaban en el siglo XVIII aferrados á las antiguas prácticas rutinarias; en la mayoría de los colegios no se enseñaba la lengua francesa y toda la enseñanza contribuía al fomento del fanatismo y la superstición. La mayor parte de la opinión pública apoyaba á los reformadores, en la reprobación de la en-



señanza, dada por los jesuitas; pero pensaron que debían determinar leyes para una nueva educación. Decían que el honor de la Nación pedía el establecimiento de una educación civil que preparase á las generaciones para obtener éxito, en las diversas profesiones del Estado. Fué necesario reformar los programas y los métodos, para cuyo efecto se hicieron varias tentativas; entre éstas se notaron las de Chalotais, Guyton de Morveau, Rolland, etc. (miembros del Parlamento francés). Estos y otros como Diderot, Helvetius, sostienen que la instrucción pública concierne al poder civil y que debe ser obra del gobierno como afirma Voltaire y proclaman la sustitución de los maestros religiosos por los maestros laicos y la

escuela monacal por la escuela civil ó laica.

La Chalotais quiere que los maestros sean ciudadanos, aunque no excluye á los eclesiásticos, pero reclama el derecho que tienen los civiles para enseñar á los niños. Sobre asuntos religiosos, prefiere una religión nacional que no se subordine á ningún poder extranjero; que la Iglesia (reservándose la instrucción de las enseñanzas divinas) abandone al Estado la de la moral y de los estudios humanos. Reprocha la educación de los jesuitas, como también la de la Universidad por que en lugar de preparar á la infancia para la vida civil y real, parecía tener por objeto llenar los seminarios y los claustros. La Chalotais expone además el objeto práctico que debe tener la instrucción. Al quitar la educación de los niños, de manos de los eclesiásticos para entregarla en manos del Estado se da una nueva orientación á la enseñanza; la educación adquiere un nuevo espíritu; se trata de cambiar y reemplazar el sistema monacal y la disciplina austera, que deprime los ánimos, por la que inicia á los niños en los asuntos comunes de la vida, á fin de llenar debidamente un destino en la sociedad civil. Estos pedagogos y Jurgot, fueron los precursores de la Revolución francesa. Sus hombres no fueron pedagogos como Locke, como Rousseau, como La Chalotais; pero legislativamente intentaron organizar un sistema de instrucción pública naturalmente laico. No tuvieron tiempo para dar término á la obra, mas, facilitaron el camino á sus continuadores. Ellos decretaron los principios que hoy imperan. Comparando el antiguo régimen con el que cimentó la Revolución se notan las diferencias; los enemigos de la Revolución sostenían que la instrucción del antiguo régimen era más floreciente; que la Revolución destruyó pero no fomentó. La estadística prueba lo contrario. En 1790 sólo 33 hombres entre 100 y 73 mujeres entre 100, no supieron firmar en los contratos matrimoniales. Se decía también que la enseñanza en las escuelas religiosas, daba preferencia suma al catecismo, después á la lectura y escritura, dejándose las demás asignaturas sin considerarse. personal docente no siempre estaba compuesto por los eclesiásticos sino por los ayudantes de éstos, gente ignorante por lo general, como eran los bedeles, campaneros, sepultureros, sacristanes, etc. Los maestros de escuela que no tenían título eclesiástico (los civiles) vivían miserablemente, casi sin salario, despreciados porque los sacerdotes monopolizaban la profesión. En estas circunstancias se opera el cambio en las ideas con tendencia á la liber-

tad de enseñanza. Vemos pues, que antes de la revolución francesa la enseñanza estaba en manos del Clero; pero una vez que se proclama la independencia de la sociedad civil, de la teocracia, los esfuerzos se dirigen á fundar la escuela laica. El paso es lento pero seguro; primero se separó de la Universidad la faz teológica, luego de la secundaria, no así de la primaria que conservó aún tendencias religiosas. Pero de 1882 á 1886 se proclamó en Francia el carácter laico, en los tres grados de la enseñanza, carácter que se extendió á los programas y al personal docente. El ejemplo dado por Francia fué imitado por varias naciones. De todo lo expuesto, dedúcese que cuando la Iglesia está frente á frente del Estado, la libertad de enseñanza no puede pretenderse. Alcorta dice que todas estas cues tiones desaparecen si se precisa bien el papel que el Estado desempeña en la dirección de la Enseñanza. Si el Estado no dirige la instrucción, ésta no puede ser obligatoria, ni gratuita, ni laica. Hasta hace poco tiempo las ideas de una libertad completa y de resistencia á la ingerencia del Estado encontraban apoyo en el ejemplo dado por algunas naciones que por sus instituciones libres pueden considerarse ejemplos para las otras.

Inglaterra no sostenía escuelas públicas, la instrucción primaria estaba en manos de particulares y de congregaciones religiosas y la secundaria y superior tampoco tenían relaciones con las autoridades nacionales; se echó de ver que la ignorancia de las masas era un peligro para el país y los partidos que atacaban siempre las atribuciones del Estado buscaban la intervención de éste; en el año 1833 se comienza por acordar subvenciones para las escuelas; en 1839 se crea un Consejo de Educación y en 1870 se dicta una ley que establece la instrucción pública primaria; el Estado, además fundó la Universidad de Londres, que aunque su dirección es espe-

cial, ha surgido por la intervención de las autoridades. En *Estados Unidos*, la instrucción estaba librada á la iniciativa privada, pero cuando la inmigración aumentó en alto grado y se comprendió el serio peligro á que se exponían con un número enorme de iletrados, la instrucción primaria fué intervenida en cada uno de los Estados, los que establecieron prescripciones en sus constituciones, y el Gobierno General creó un Departamento encargado de dirigir la instrucción en toda la República. La instrucción superior está librada á la iniciativa particular; sin embargo, las Universidades de Nueva York, California y otras, tienden á hacer predominar los establecimientos nacionales. No hay otros casos de haberse dejado la instrucción á la iniciativa particular.

En nuestro país es un hecho la intervención de las autoridades en la enseñanza. La Constitución obliga á las provincias argentinas al sostenimiento de la instrucción primaria; el Congreso está facultado para dictar los planes de instrucción general y universitaria. Además todas las escuelas comunes, los colegios secundarios y los institutos superiores están sostenidos por la Nación. Es éste á juicio de Alcorta, el mejor sistema, « el que consagra la intervención del Estado en libre concurrencia con la enseñanza privada». ¿Se deberá enseñar en las escuelas una religión ó principios comunes á

las religiones positivas? Deberán enseñar las congregaciones religiosas y podrán ser profesores sus miemoros? Existen numerosos cultos en el mundo, por cuya razón se encuentran en las escuelas públicas, niños que pertenecen á diferentes creencias. Los más numerosos son los católicos y los protestantes; pero también existen judíos y libre-pensadores; por esta causa la enseñanza religiosa ha dividido las opiniones en materia de educación dada la dificultad de llegar á soluciones que satisfagan á los numerosos adeptos de los diversos cultos que se profesan. Si se da una enseñanza que concuerde con uno de los credos, se corre el riesgo de no satisfacer y de herir las creencias de los disidentes. Partiendo de estas bases se pueden distinguir cuatro sistemas en las diferentes naciones civilizadas que Alcorta clasifica así: 1º Escuela confesional ó sectaria. 2º Escuela interconfesional ó insectariam. 3ª Escuela neutra ó laica absoluta. 4º Escuela laica limitada. En el primer sistema se hallan comprendidas las escuelas religiosas, en las que se enseña la religión que domina en el país; pertenecen las escuelas españolas, las de Chile, Perú y otras. En Bélgica no se enseña religión, sino lo exigen un determinado número de padres; en otras escuelas se debe enseñar, pero si los padres se niegan á que sus hijos la reciban, no se les impone. Esto ocurre en la provincia de Buenos Aires (aunque es distinto en la práctica, pues, en la mayoría, en todos casi, no se da enseñanza religiosa ni antes, ni durante, ni después de clases). El segundo sistema comprende las escuelas que sin dar determinada enseñanza de un culto, se limitan á conocimientos generales, ó á lecturas sobre el cristianismo como en Inglaterra, Alemania y los pueblos del Norte de Europa y en Estados Unidos. El tercer sistema comprende la escuela laica ó neutra, en la cual la enseñanza religiosa no forma parte de la enseñanza pública; el personal de estas escuelas debe ser laico, porque los sacerdotes de cualquier culto no podrían mantener la neutralidad; este sistema impera en Francia. El cuarto comprende las escuelas en las que los sacerdotes, pastores, etc. que de cada culto dan enseñanza de su respectiva Iglesia á los niños de su mismo culto, antes ó después de las horas de clase. Con este criterio se niega carácter oficial á la enseñanza religiosa. Este es el principio que nuestra República adopta; pero no impide al sacerdote ser profesor de la escuela pública. Holanda y Belgica lo establecen según las leves de 1857 y 1879 respectivamente. ¿Cuál de estos sistemas es el que corresponde al estado de la cultura, de acuerdo con la época contemporánea, en nuestro país? Entre el 1er sistema que afirma que no hay orden social sin religión, que la instrucción no se concibe sin una base religiosa, que forma el carácter; el 2º sistema que cree necesario (sin imponer la enseñanza de una religión determinada) conservar un ambiente religioso en las escuelas por medio de principios comunes á las religiones cristianas; el 3º sistema, ó laico, que trata de colocar la enseñanza completamente independizada de secta alguna porque este espíritu no está de acuerdo con las ideas modernas; porque la misión del Estado es proporcionar una enseñanza al alcance de todos para evitar divisiones y discordias; y el 4º sistema que aún cuando acepta los

principales principios del anterior, cree que no hay porqué privar á los sacerdotes del profesorado y que después ó antes de las horas establecidas, pueden dar enseñanza religiosa, así concilian la laicidad con la enseñanza religiosa. Es preferible (dice Alcorta) en nuestro país el 3er sistema (por las condiciones de éste, los tiempos y el estado de la cultura) ó la escuela laica, sin enseñanza religiosa que corresponde á la familia; para el mantenimiento de la tranquilidad en la escuela, es conveniente un personal laico. La escuela y el sistema que están más de acuerdo con las tendencias modernas, defienden la conciencia de niños y maestros; la del niño porque no se perturba con la prédica de la escuela y la del hogar (que pueden encontrarse en contradicción). En la época actual se ha eliminado como en Norte América la intervención del sacerdote en la escuela porque como ha dicho Tocqueville: « si el sacerdote es un excelente miembro de la ciudad cristiana es un mediocre ciudadano»; Jissot niega á todas las congregaciones religiosas el derecho de la enseñanza por considerarla un peligro para el orden social; no hay duda que esto es una exageración. Lenormant dice que es preferible la enseñanza dada por los laicos. Los enemigos de la escuela laica afirman que lo que se busca es la escuela sin Dios; esta afirmación no tiene consistencia porque la escuela laica ha desterrado la enseñanza de religiones positivas, mas nó la creencia religiosa de cada alumno. Casi todas las naciones de Europa, excepto Francia, mantienen en las escuelas el principio religioso. Sin embargo, muchos y excelentes resultados da la enseñanza en esos países y muchos los hombres de saber y de ciencia que se han formado en aquel ambiente.

Excepto Estados Unidos, Francia y Japón, la laicidad retrocede,

como se demuestra con la siguiente comparación.

Inglaterra. — Ninguna nación como la Inglaterra, tanto en la educación pública como en todas sus manifestaciones, presenta no una reglamentación uniforme, sino un conjunto de fuerzas aisladas que tienen su asiento en las tradiciones históricas, sin estar mayormente influenciadas por el estado actual de la sociedad. La instrucción primaria ha sido intervenida aunque no directamente por el Estado, pero la instrucción secundaria y la superior han continuado con su impulso anterior. Esa es una de las causas por las cuales el principio religioso, que por otra parte caracteriza á ese pueblo de grandes condiciones morales, impera en la mayoría de sus establecimientos. En 1870 se establece en Inglaterra la enseñanza laica en los Board Schools, por la ley Fosters; pero se fundan otros colegios regidos por la ley de 1897 que son religiosos y con subsidios del Estado, no obstante la protesta de los liberales. Otra de sus leyes, establece en algunos colegios la neutralidad religiosa.

Pocas naciones como la Francia han sufrido en su historia tantas variaciones, según las épocas de mayor ó menor cultura y luchas de organizaciones políticas. Desde el siglo XII en que se fundó la Universidad de París hasta la reorganización de los estudios hecha por Napoleón I, no existió organización completa sobre los ramos de la instrucción pública. La Universidad de París sirvió de norma para las demás de Francia que abarcando la instrucción superior

y luego la primaria, y bajo la influencia poderosa de la Iglesia, se convierte en una corporación mixta que se transforma más adelante en centro de la lucha con las corporaciones puramente religiosas. La influencia que más tarde ejercen el Renacimiento y la Reforma sobre el ánimo de Francisco I, hace que este funde en 1550 el Colegio Real que luego se llamó el Colegio de Francia; pero los jesuitas en 1563 establecen su Colegio de Clermont, y haciendo el 1º causa común con la Universidad combaten al Colegio de Clermont, hasta que con la expulsión de los jesuitas en 1762 concluye la lucha. Este colegio de los jesuitas pasa á la Universidad. El ambiente es religioso, pues los planes estaban á cargo de sacerdotes. La revolución entra decidida á introducir innovaciones. Mirabeau. en el plan que redacta, tiende á dar la influencia en la dirección de la instrucción pública al poder legislativo. Napoleón centraliza la organización de la Universidad, pero á la restauración de los Borbones en 1814 se rompe la unidad universitaria; la vuelta de Bonaparte deja sin efecto la reforma y se dicta entonces una ordenanza el 15 de Agosto de 1815 que entrega la dirección de la instrucción pública á la autoridad del Ministro del Interior; no hay duda que este es el punto de partida del Consejo actual. Desde entonces la lucha se mantuvo por las congregaciones religiosas en el campo de la libertad de enseñanza, lucha que recrudece con la reaparición de los jesuitas, autorizados por el papa Pío VII. La primera ley sobre libertad de enseñanza fué la del 28 de Junio de 1833. Las demás leyes y disposiciones están de acuerdo con el sistema laico absoluto que domina en Francia y del cual se ha hablado más arriba.

En Bélgica se siguió al principio la suerte de Francia pero después de 1830, se vió la necesidad de satisfacer las legítimas aspiraciones del pueblo. Desde los primeros momentos del triunfo, el gobierno se apresuró á decretar la libertad de enseñanza y así en la Constitución de 1831 se establece en uno de sus artículos esa misma libertad. El Episcopado belga que dominaba en la instrucción primaria y secundaria, fundó entonces en 1834 la Universidad de Malinas y el Estado le entrega la de Lovaina; el mismo año los liberales fundan la Universidad de Bruselas, quedando establecida una lucha por el predominio en la política y en la instrucción de estos dos partidos que antes habían combatido, para establecer la libertad de enseñanza. De manera que la enseñanza en Bélgica, de laica que era al principio se volvió de tendencias reaccionarias, como lo establecen las leyes de 1884 y de 1895 que expresan que la religión y la moral deben ser enseñadas por sacerdotes, y la auto-

ridad del clero nombra al efecto inspectores eclesiásticos.

Suecia. — Este país es el que marcha á la cabeza de los demás en materia de enseñanza primaria por su organización cuidado-a sa y especial y en la secundaria al igual de las demás naciones, adopta el primer sistema, es decir, enseñanza confesional. En el plan de estudios se impone la obligación de enseñar la religión; esta obligación se halla reglamentada por la ley de 1897, la cual dice que la instrucción debe comenzar con la oración y el canto.

En Noruega se va aún más lejos, porque excluye de las funcio-

nes de institutor al que no profesa el culto oficial, que es el luterano. Hay sin embargo una excepción: dispensa de esa enseñanza á los niños católicos.

Holanda es un país que goza de merecida fama por la organización excelente que ha dado á la instrucción superior desde 1815. Se daba enseñanza religiosa pero desde la ley de 1857 impera la neutralidad en la enseñanza.

En *Prusia* se sigue el principio de separación de los alumnos según su confesión religiosa. Los alumnos protestantes están dirigidos por sus pastores y los católicos por los sacerdotes de su credo. La enseñanza de la religión se ha hecho obligatoria por la ley de 1906.

Austria ha seguido el mismo ejemplo de su vecina. La religión

es obligatoria á partir de las leyes de 1869 y 1883.

Pocas naciones como *Italia* han sufrido tanto en la instrucción pública debido al cambio de situaciones políticas que ese Estado tuvo que experimentar. Durante la dominación de Napoleón se estableció el régimen francés; desparecida, cada estado implantó la instrucción pública que juzgó conveniente. Las cosas continuaron en este estado hasta que fué promulgada por Saboya, Cerdeña y Piamonte la primera ley fundamental sobre instrucción pública, ley que llegó á ser más tarde la ley general de Italia base sobre la cual se fundó la organización de la enseñanza pública con el nombre de Ley Casati, por ser este el ministro que la promulgó. La ley Casati de 1859 declaró obligatoria la enseñanza religiosa. Pero quedando abolida en las escuelas normales por la ley de 1896.

Los niños son admitidos sin distinción de culto; el personal no es exclusivamente laico. La enseñanza religiosa, en principio no es obligatoria, pero si lo es, para aquellos niños cuyos padres la solicitan. El nuevo reglamento expresa que la enseñanza religiosa, solicitada por los padres, debe darse por el maestro de escuela ó de lo contrario por un personal conocido idóneo por el Consejo

Escolar.

En España la instrucción ha sufrido todas las alternativas porque ha pasado la historia de aquel pueblo. Este no gozó de los beneficios de la enseñanza para su propia dirección, aún cuando sus universidades tuvieron gran prestigio. La clase superior fué la única que tenía acceso á la ilustración; de este modo podía gobernar á las masas ignorantes, como si fueran viles instrumentos de la corona. La educación en lugar de estar en manos del poder civil pasó á manos de las congregaciones religiosas que se impusieron como árbitros de la cultura pública. Toda rama del saber que no estuviera de acuerdo con sus ideas, era excluída, sujetando á la censura cualquier tentativa del talento de los hombres. Se siguieron muchos años de decandencia de las universidades españolas, debido al espíritu del gobierno y á la gran influencia que interponía la Compañía de Jesús, aún cuando el Consejo de Castilla abolió la autoridad que en las escuelas tenía el Papado. Una reforma era necesaria y ésta tuvo lugar durante, el reinado de Carlos III en 1759. El soberano colocó el poder del Estado sobre las congraciones religiosas que se habían apoderado de la instrucción pública, y en 1768 expulsa á los jesuitas, apoderándose de sus colegios y se fundan otros, dándose entrada á las ciencias; se reorganiza el colegio imperial que había fundado Felipe IV y se introduce allí enseñanza liberal. Actualmente las escuelas españolas pertenecen al primer sistema: se enseña la

religión que domina en el país, es decir, la católica.

El Japón es uno de los países del mundo en donde la instrucción pública está más adelantada, y en donde el arte de la lectura y de la escritura se hallan más difundidos. Por una ordenanza ministerial del año 1899 se establece la laicidad y agrega que: «La educación debe ser independiente de la religión; ninguna instrucción religiosa debe darse en las escuelas ni aún fuera de los cursos regulares». Lo que está dentro de la ley es lo establecido en el rescripto imperial del año 1890 (este es una especie de catecismo escolar) que comprende la enseñanza de los principios de la moral natural (se reconoce una moral independiente) y una devoción hacia la dinastía y el respeto á los antepasados (en cierto modo, esto, si se quiere, constituye una especie de religión). No por haber abolido la enseñanza religiosa, de sus escuelas, dejan de informar su conducta en los más elevados principios. La ley de 1991 declara obligatoria la enseñanza para niños de 6 á 14 años. Allá se protegen todas las escuelas, cualquiera que fuere su culto.

Algunas naciones de América como Méjico, Brasil y Uruguay han consagrado y adoptado la enseñanza laica. Pero en Chile, Perú, Ecuador y en otras, figura en los programas, la religión del Estado;

perteneciendo al sistema de la Escuela Confesional.

República Argentina. - En el período colonial la enseñanza pública en nuestro país se manifiesta en dos corrientes diversas que más adelante tienen su influencia en el desarrollo educacional por razones de su origen. Una es la corriente del norte y otra la del Litoral. La del Norte se asienta en Santiago del Estero y luego en Córdoba á la que constituye como centro. Tiene origen en el Perú. La segunda parte de España en la época de Carlos III, se establece en Buenos Aires de la que parte luego hacia diferentes destinos. La primera es netamente religiosa y toma por base la enseñanza de la Compañía de Jesús, funda colegios y hace enseñanza pública. La segunda aunque en principio es religiosa, penetra en el país cuando los jesuitas son expulsados y funda sobre sus despojos los primeros establecimientos. Ambas influencias con el clero á la cabeza la primera y con autoridades civiles la segunda, emprenden la tarea de la instrucción, luchando siempre entre sí para adquirir la supremacía. Esta lucha concluye cuando organizada la Nación se establece un centro común para la enseñanza general. En ninguna de las dos corrientes de la instrucción, se encontraba la enseñanza que pertenece á las masas, al pueblo, porque era ignorada entonces la fuerza individual de los hombres y toda instrucción que no pertenecía á la clase dirigente, era desconocida. Este estado de cosas era la consecuencia de la época en que el poder autocrático de la Iglesia y de los reyes era el objetivo que los guiaba. La instrucción primaria y común no tenía ninguna importancia y se daba

solamente en uno que otro convento; mayor atención se prestaba á la instrucción secundaria y superior. En el año 1614 el Obispo de Tucumán, Trejo, funda el Colegio de la Compañía, en el cual debían hacerse estudios y en donde los alumnos se debían graduar de bachilleres, licenciados y doctores; más tarde con autorización real se convierte en una verdadera Universidad (Córdoba); el carácter dominante de sus estudios es teológico, el plan de estudios y su organización fueron realizados por sacerdotes, de manera que el principio es religioso. Como consecuencia de este origen, la actual Universidad de Córdoba es de espíritu conservador y de tendencia espiritualista. Cuando los jesuitas fueron expulsados del territorio argentino en 1767, los estudios universitarios pasaron á la dirección de los padres franciscanos. Este cambio trae por consecuencia una lucha entre el clero secular y los franciscanos por conseguir la dirección de los estudios; á esta situación pone término una disposición de 1800, por la que se funda una universidad mayor, con el título de «Real Universidad de San Carlos y Nuestra Señora de Monserrat», separándose de la dirección á los franciscanos. En 1808 se organiza el personal de la nueva Universidad que, fundada sobre la anterior debía seguir secularizada. Su primer rector fué el Dean Funes. En 1805 se funda el Colegio de Monserrat que estuvo destinado á ser dirigido por jesuitas; este colegio fué simplemente una casa de pupilage, pues los alumnos recibían instrucción en la Universidad (Córdoba). Estas tendencias de la corriente del Norte no se extendieron á Buenos Aires, á pesar de sus esfuerzos. Durante el gobierno de Vertiz y después de la expulsión de la Orden se produce el movimiento de la enseñanza en Buenos Aires. Al efecto, Vertiz consulta con las autoridades eclesiásticas; éstas están de acuerdo en afirmar que habiendo dificultades para seguir los estudios en Córdoba, en Charcas ó en Chile, era de inmediata necesidad la fundación en Buenos Aires de un Colegio y de una Universidad, el primero para permanencia de los alumnos. De acuerdo con estos consejos se funda el Colegio de San Carlos en el año 1783 que debía depender de la autoridad civil, bajo cuya iniciativa se creó, pero debía estar bajo la dirección de sacerdotes, enseñándose religión. El plan de estudios (plan clásico de Funes) comprendía: gramática, retórica, teología derecho canónico, filosofía escolástica, latín, griego, etc. Además se establecía que al entrar el profesor en el Colegio, debería hacerse un acto religioso, de petición de sabiduría. La Universidad de Córdoba siguió con el mismo espíritu teológico que tuvo en sus comienzos, durante el período de la Revolución de Mayo hasta 1856 en que los poderes de la Nación se hacen cargo de ella (después de haber pertenecido desde 1820 á la Provincia de Córdoba). El Colegio de Monserrat corrió la suerte de la Universidad. En Buenos Aires bajo la influencia de ideas que germinaban (como consecuencia de la revolución) empieza á preocupar á los hombres, el pro-blema de la instrucción pública. Se notan algunos esfuerzos aislados como el de la fundación de una escuela de matemáticas, de dibujo, etc. En 1813 se funda una facultad Médica y Quirúrgica. Estas creaciones eran de tendencias científicas. Pero la educación colonial

no perdió fácilmente su autoridad en Buenos Aires. En el año 1813 el Colegio San Carlos reaparece para ser reunido al Colegio Seminario. En 1817 se dicta un plan de estudios para el de San Carlos con el fin de que se restableciese de nuevo, lo cual se efectúa en 1818, bajo el nombre de Colegio de la Unión del Sud (en el que se daba una educación análoga á la de Córdoba) y cuyo rector y vice rector fueron el Dr. Achega y el presbítero Terreros respectivamente. En 1823 este colegio desaparece y se crea el Colegio de Ciencias Morales. En 1829 se reunen los colegios eclesiásticos y de Ciencias Morales y se forma el Colegió de la Provincia de Buenos Aires que desaparece el 31 de Diciembre de 1830. Cuando se fundó el primer establecimiento en Buenos Aires, era anhelo del gobierno fundar también la Universidad. La erección de ésta, en 1821 tuvo lugar después de acuerdos especiales que se efectuaron con las autoridades eclesiásticas, debiéndose ocurrir á la Corte de Roma para la confirmación. Fué uno de sus primeros rectores el presbítero don Valentín Gómez. Después de 1852, rompe la Universidad con el espíritu colonial de que estaba poseída. En 1836, durante el gobierno de Rosas, se expide un decreto con fecha 7 de Diciembre por el cual se autoriza á los padres jesuitas para abrir en el «Colegio» varias aulas de enseñanza. En el año 1893 se aprueba la constitución de la Universidad de Córdoba, universidad conventual que tiene como patrona á la Santísima Virgen de la Concepción, porque así fué jurada en el claustro en 1818. En 1861 por el decreto de Febrero 26 el gobierno de la Confederación adopta el Catecismo de Bedoya como texto obligatorio, tanto para las escuelas y colegios como para la Universidad Nacional, en estos términos: «Visto y examinado el catecismo de religión « publicado en el año 1858 y dedicado á la juventud americana « por su autor doctor don Eusebio de Bedoya, y atento el informe « que sobre su mérito ha presentado el Ilustrísimo Obispo para-« naense doctor don Luis José Gabriel Segura, y considerando las « ventajas que en su educación moral y religiosa reportará de su « enseñanza á la juventud argentina, ha acordado y decreta: Art. 1º « Adóptase como texto para la enseñanza de la doctrina cristiana « en las escuelas, colegios y Universidad Nacional, el mencionado « catecismo de religión, publicado por su autor doctor Eusebio de « Bedoya con dedicación á la juventud americana. Art. 2º Comu-« níquese, etc., etc. » En los años siguientes se enseñó con carácter obligatorio el catecismo religioso. Por el decreto del 14 de Marzo de 1863 se establece un Colegio Nacional sobre la base del Seminario Conciliar de Buenos Aires. El plan de estudios de ese Colegio Nacional fué casi el mismo del seminario, el cual daba mayor importancia á las ciencias morales. El plan dictado por el Dean Funes, inspiró á la educación del país durante toda la mitad del sigloXIX; hasta que por fin en 1861, la Universidad de Buenos Aires, teniendo á Gutiérrez como rector, recibió impulsos más liberales con Mantegazza, Ramorino, Rosetti; aunque con pequeñas alteraciones de forma la enseñanza continuó con ese carácter hasta el año 1884 en que se promulgó la ley sobre educación común,

que debe ser obligatoria, gratuita y laica. Hasta 1883 figura en los planes de estudios la moral y religión, declarando de necesidad primordial la de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religión y de las instituciones republicanas. Desde ese año tenemos enseñanza laica en el país. Actualmente no puede decirse que todas las provincias imiten á la nación en estas ideas puesto que Córdoba (y no es difícil que alguna otra le siga) quiere

implantar la enseñanza religiosa.

En 1878 tuvo lugar la discusión de la ley sobre libertad de enseñanza, se vertieron entonces algunas ideas sobre la necesidad de declarar la enseñanza laica. Estas fueron las que más tarde en 1883 se discutirían en los debates de la ley sobre educación común (en su carácter laico). Don Delfín Gallo (miembro del Congreso) decía en la Cámara de Diputados: la libertad de enseñanza ha producido benéficos resultados en todas partes. La Prusia conquistó su porvenir por el poder inmenso de los maestros de escuela. La Inglaterra ha hecho grandes adelantos por la organización liberal de sus universidades y más elocuente es aún el ejemplo de los Estados Unidos; agrega, que en materia de educación hay 3 sistemas radicales: 1º amplia libertad, adoptado por Estados Unidos; 2º el de monopolio, en donde el Estado se constituye en maestro, en pedagogo. Este sistema ha sido condenado universalmente; el 3º libertad de enseñanza, pero el Estado se reserva cierto control: es el sistema prusiano. En Europa, dice Gallo, no sucede lo que entre nosotros; allí la sociedad está dividida en dos grandes partidos, católico y liberal. Si no hubiera control por parte del Estado, esos establecimientos se harían instrumentos políticos; habría establecimientos que responderían al intento católico y otros al liberal. Allí se dijo que era necesario que el gobierno mantenga establecimientos oficiales para que sirvan de control á las universidades libres dentro de los límites que les corresponda. En 1830, existían en Bélgica, tres Universidades oficiales. Los católicos consiguieron hacer clausurar una. Como allí había completa libertad de enseñanza, cada uno podía estudiar donde quería, con la única obligación de ir á dar examen en la Universidad oficial. El partido católico con miras políticas, amparado del artículo constitucional que establecía la libertad de enseñanza, fundó la Universidad Católica de Lovaina, universidad libre pero que responde al espíritu católico. Tuvo gran influencia. Entonces el partido liberal temió de que con el tiempo fuera derrotado, porque los de la Universidad católica, entraban de lleno al partido católico. El liberal encabezado por los francmasones fundó una Universidad libre que respondiera á sus ideas (en Bruselas). Luego las dos libres luchan contra las dos oficiales para obtener ventajas.

El diputado López explica lo que es un libre pensador (un ser que no está reatado á ningún culto oficial, muy religioso, respeta el modo que tienen los demás en sus relaciones con el Creador), opina que una República democrática tiene que ser en sus costumbres la imágen del libre pensador. No se puede emancipar la razón en el niño porque no tiene razón; pero se le puede preparar para que se le emancipe cuando tenga razón humana y añade: «Yo pregunto si la

la enseñanza de la Compañía de Jesús y de las corporaciones religiosas responden al fin de ir emancipando gradualmente la inteligencia y la opinión por medio del desenvolvimiento racional y científico de la enseñanza; pero tengo más miedo á la enseñanza libre acordada á toda clase de incrédulos, á los ateos y demoledores, por la influencia de las pasiones y extravíos del viejo mundo, que á la de los

jesuitas ».

El Dr. Frías contestando al anterior, cita la opinión de un filósofo sobre el catecismo que se enseña en las escuelas, y que dice: « Existe un librito que se hace aprender á los niños, leed ese librito que es el Catecismo, hallaréis en él una solución á todas las cuestiones sin excepción. Preguntad al cristiano de donde viene la especie humana, él lo sabe; á donde va, él lo sabe; cómo va, él lo sabe», y el que decía esto no era un clerical y que si enseñó la filosofía separada de la religión, ha pintado más tarde en grandes páginas, las angustias del alma que ha perdido su fé, era Jouffroy. Cousin, filósofo que no era clerical decía del catolicismo: «Yo profeso la creencia que el cristianismo es la filosofía del género humano y que la expresión más completa y más alta del cristianísmo es la religión católica ». Lamartine ha llamado al catolicismo: «Código vulgar de la más alta filosofía». Julio Simón, libre pensador, opinaba que el catolicismo es superior por sus enseñanzas al Jirneo de Platón y á la Metafísica de Aristóteles, obras maravillosas, y ha agregado: «Nosotros tenemos el catecismo y la doctrina que él contiene es santa y admirable». Frías dice (refutando á López que manifestó que en lo referente á filosofía, la ciencia les estaba vedada á los católicos) que la mayoría de nuestros sabios son católicos que no han tenido que emancipar su entendimiento, como Dumas (químico), Elie de Beaumont (geólogo), Leverrier (astrónomo), etc., etc. ¿Qué dice Gladstone, enemigo del Papa y del catolicismo, del libre pensamiento? — «El libre pensamiento, de que tanto se habla en nuestros días, no es á menudo sino el pensamiento errante y vagabundo en vez de libre, como Delos flotando en los mares de Grecia, sin raíz, dirección ni hogar ».

Aunque estas opiniones de nuestros representantes al Parlamento, fueron conocidas al discutirse la libertad de enseñanza y no la laicidad, se mencionan aquí, por la relación que esta ley tiene con la que se tratará inmediatamente y porque esas ideas avanzadas, fueron consideradas como el preludio de las que se oirían después.

En el año 1883, tuvieron lugar en el Congreso Argentino, los debates y discusiones de la ley sobre educación común, un año antes de ser promulgada. Estas discusiones en la Cámara, despertaron ideas y pasionismos que por aquel entonces hicieron temer á los espíritus prudentes, graves acontecimientos, que hubieran tal vez retrasado el progreso y tranquilidad del país. Esa divergencia de opiniones fué motivada porque en el mismo Congreso se tomó la cuestión bajo el aspecto de doctrina religiosa, de dogma, atacando á veces la fé de la mayoría del pueblo que representaban; olvidando muchos, la faz y el interés pedagógicos de la cuestión.

El Dr. Gallo sostiene que lo que pretende la Iglesia es que la enseñanza sea religiosa, católica y al mismo tiempo dada por el

Estado, en cuyo caso, éste no sería otra cosa que el brazo armado de la Iglesia. Esa es dice, la doctrina de la Iglesia que no ha sido siempre la misma. Los dogmas de la Iglesia son invariables pero no ha tenido una doctrina uniforme, en materias que pueden ser parte de una ley de educación. Los puntos cardinales que abarca la enseñanza en el estado actual de la pedagogía son cuatro: 1º libertad de enseñanza; 2º enseñanza obligatoria; 3º gratuidad de la enseñanza; 40 la laicidad de la enseñanza. La Iglesia en cuanto á la libertad, ha hecho que la enseñanza estuviese en manos del clero, fundándose en la palabra de Cristo á sus apóstoles: «Id y enseñad á todos los hombres de la tierra»: Más adelante en Francia se comienza un movimiento para dar nuevos rumbos á la enseñanza. La obligatoria es bien conocida de la Iglesia que la ha implantado desde los primeros siglos. Sin embargo, en Francia ataca al Estado porque se ha atribuído ese derecho diciendo que solo los padres lo tienen para enseñar á los hijos. La gratuidad de la enseñanza está conforme con el espíritu del Evangelio, siendo para ella, eterno timbre de honor el haberla puesto en práctica, como ejemplo tenemos las humildísimas escuelas de frailes, etc. Quiere que la enseñanza sea religiosa, católica, en esto ha sido también variable cuando ha encontrado comprometida su dignidad; quiere que __ sea la escuela religiosa pero dada por el Estado; un caso de esta actitud es el siguiente: Una sociedad se establece en Irlanda, cuya religión oficial era el protestantismo aunque la población era en su mayoría católica. Resultaron conflictos y se adopta una solución conciliadora; se enseña moral y los dogmas se dejan librados á las familias, así pensaron los católicos que deseaban la tranquilidad del país; se somete la cuestión á Gregorio XVI, este decide que no se enseñe religión en Irlanda y que corresponde someterse á la nueva situación. El resultado fué que en 1825 asistían 100.000 alumnos y en 1870 se elevaron á 1.000.000. Sin embargo, esta Iglesia sostenía, en el Concordato con el Austria, la enseñanza religiosa y lo mismo con las naciones sudamericanas. Gallo confiesa que está de acuerdo con Goyena, en que no puede existir una sociedad civilizada que no se incline reverente ante la divinidad pidiéndole sus inspiraciones, y que tampoco está de acuerdo con teorías que tiendan á extirpar la fé en su patria. No quiere la supresión del sentimiento religioso en nuestro pueblo, quiere que la atmosfera que rodee la escuela argentina sea religiosa; pero que al hacerse obligatoria la moral, el maestro debe imbuir en el alumno, ciertos dogmas fundamentales porque piensa, como Goyena, que la moral está unida á la religión; no hay moral sin idea de Dios y de inmortalidad del alma. Los propagandistas de la escuela religiosa, casi proclaman la escuela atea, para los disidentes, puesto que los católicos recibirán instrucción religiosa y aquéllos ninguna; esto es contrario al espíritu de equidad y es inconstitucional porque contra la voluntad de los padres, los niños se contagiarán por el ambiente de sus compañeros. Inglaterra, pueblo con religión de Estado y religión intolerante, no reconoce principios en materia de enseñanza; la ley de 1870 acuerda subsidios á todas las escuelas que se funden

sin distinción de secta. Allí hay enseñanza religiosa en cada escuela, pero dada por ministros del culto. Gallo sostiene que los laicos no deben enseñar religión en las escuelas, sino los sacerdotes,

para los que lo desearen.

El Dr. Leguizamón decía que si la Constitución Argentina es tolerante, la escuela tiene que serlo necesariamente. Si la Constitución ha proclamado la libertad más absoluta de conciencia para todos los ciudadanos, la escuela no puede alterar ese principio constitucional y hacer obligatoria la enseñanza de una determinada religión, porque á ella concurren los hijos de todos los habitantes que tienen el derecho de concurrir y que todos son católicos. La misma cosa pasa con el maestro, que es civil, y que para serlo no se le exigen condiciones de religión determinada y sin embargo se le obliga á enseñar una religión que á veces no es la suya; éste enseñaría una religión falseada; por eso se ha establecido, en países en que domina el catolicismo y que no se excluye por completo la enseñanza religiosa, que se entregue esta materia á los que deben darla, los ministros de cada culto.

El Dr. Goyena refuta al anterior que decía que si la Constitución Argentina es tolerante, la escuela debe ser neutra; si es tolerante ¿por qué quiere excluirse á Dios de la enseñanza escolar?

Además la Constitución invoca el nombre de Dios, fuente de toda razón y justicia. La Constitución Argentina establece que se promueva la conversión al catolicismo de la parte de población que aún no está civilizada, estableciendo de esta manera relaciones con la Santa Sede. Dice, que no solo en los textos legales, sino en nuestra historia, en la vida de nuestros grandes hombres, en nuestros grandes hechos se encuentra la aplicación del principio religioso. Sostiene que la religión católica es la religión del Estado; pero el diputado Lagos García arguye que la Constitución cuando dice: sostener el culto católico, apostólico y romano, trata solo del culto externo y es su intención únicamente costear los gastos que el culto exige.

El diputado Alvear sostiene que la Constitución es católica, apostólica y romana y que él es representante de un pueblo católico, y el Congreso todo, es el representante de un pueblo católico, que lo sostiene (al culto); por otra parte la Constitución lo manda propa-

gar á los desiertos.

Habiendo sostenido otro diputado que la Constitución, en la referente al culto, era una mera transacción, agrega y ¿por qué es una mera transacción en la forma, no en el fondo? porque era más conveniente para no herir susceptibilidades exageradas y la Constitución continuó siendo tan católica como antes, porque la mayoría del pueblo no había cambiado.

El Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública, Dr. E. Wilde, en su exposición encara la cuestión bajo tres puntos de vista: 1º faz de los principios, 2º faz de los antecedentes nacionales y 3º de las conveniencias sociales. 1º dice que el Estado y la Iglesia son entidades perfectamente distintas porque sus fines son particulares. El Estado se dirige á las colectividades, la Iglesia á los individuos. El

1º tiene fronteras, la 2ª no las tiene; pero entre ambos poderes han habido relaciones y hasta fusiones, por la manera de formarse las ideas en los hombres. Ambas concepciones se formaron paso á paso. En los primeros tiempos de la humanidad se manifestó en el individuo una tendencia á creer en algo para poder explicarse su origen, de esta manera nace la religión de cada uno. El hombre no vivió solo, se agrupó y formó sociedades que constituyeron el Estado; dominó á este Estado la creencia religiosa de sus asociados. Crecidas las poblaciones, se agruparon distintas sociedades con sus creencias diversas; estas agrupaciones tenían casi siempre un fin político y empiezan entonces á diferenciarse las ideas de Iglesia y de Estado como cosas distintas. Luego aparece Jesucristo con su doctrina independiente del Estado y casi en contradicción con él. La Iglesia crecía aceptando su independencia, pero frente al decrépito Imperio Romano se halló tan fuerte el poder de los papas que se verificó una absorción por parte de la Iglesia. Se confunden de esta manera las dos ideas hasta que cansados de semejante dominación los jefes de Estado, hacen esfuerzos para que el gobierno político tome el poder temporal y se establece de nuevo las distinciones entre ambos hasta llegar á nuestros días de manera tan acentuada, aunque las encíclicas de varios papas lo condenen. Dice, que nadie puede repudiar al catolicismo como religión, porque ha tomado los sentimientos más nobles del corazón humano y ha sido y es un elemento de civilización eficaz. La religión es un consuelo. El que un Estado no tenga religión, no se sigue que ese Estado deba ser indiferente respecto al culto que profesa la mayoría de su pobla-

Relaciones del Estado con la Iglesia. - El doctor Wilde sigue ocupándose de este asunto y dice que la idea de aceptar la completa libertad religiosa, se encuentra expresada claramente en las leyes de nuestros Estados, y más aún en los Estados Unidos cuya Constitución de 1791 dice: « El Congreso no puede dar ley alguna que establezca una religión de Estado, ó que ponga trabas á la libertad religiosa». Las naciones cristianas reconocen que las dos entidades son completamente independientes; pero esta independencia no excluye las relaciones que existen entre ambas. El verdadero principio moderno (dice Wilde) fué proclamado por Cavour: «La Iglesia libre en el Estado libre », dentro de él caben todas las aspiraciones. La Iglesia puede dominar á las creencias y el Estado las funciones que le atañen: las políticas. Si la Iglesia y el Estado son independientes, ¿ qué derecho tendrá el Estado sobre la Iglesia y ésta sobre aquél? En las naciones de religión católica, el Estado protege esa religión, puesto que es un auxiliar para sus fines sociales.

Se llama Iglesia nacional à la que es reconocida y subvencionada por el Estado, pero esto no quiere decir que sea Iglesia del Estado, porque sería del Estado si éste interviniera en el gobierno de ella. El Estado tampoco puede obligar á los que no tienen esa religión á practicarla. El patronato que ejerce nuestro gobierno es una especie de protección y de intervención en los asuntos de la Iglesia. La religión ni la fe, no protegen al Clero ni á los

creyentes contra el Estado cuando éste impone las obligaciones que

estime necesarias para mantener el orden en el país.

Además el Estado tiene la facultad de intervenir sobre los medios que aquélla ponga en práctica y debe vigilar la educación eclesiástica en los seminarios porque está interesado en la formación de un Clero ilustrado. La escuela, dice Wilde, no hace creyentes ni disidentes, puesto que estos ya existen antes de ingresar en la escuela. No se quiere hacer escuelas sin Dios; lo que se desea es que el maestro no sea el que enseñe religión sino el sacerdote. El Estado tiene la obligación de formar ciudadanos y no católicos ni judíos, etc. por oponerse á esto la libertad de cultos que proclama la carta fundamental. En la escuela deben enseñarse ideas generales de re-

ligión por el maestro y no los dogmas.

En ella no deben separarse los niños que profesan distintas creencias, porque es causa de rencillas que cundirán en los hogares y más tarde en el pueblo. A los maestros no se les debe exigir creencia determinada, porque se les forzaría que fuesen católicos y más aún sabios católicos que estuvieran familiarizados con el dogma, lo que unido á competencia profesional, haría casi imposible encontrar más de un maestro idóneo. Todos los habitantes tienen derecho á aspirar á los empleos y de aprender y enseñar. Si los maestros no son católicos convierten á los niños en hipócritas, si son fanáticos, persiguen á los niños disidentes. Wilde opina que la moral es diferente de la religón y que es posible la enseñanza de ella sin el concurso de ésta; porque las virtudes cristianas son virtudes universales proclamadas más ó menos extensamente por Confucio y Zoroastro. En la Cámara de Senadores este ministro expuso: que el proyecto no rechaza la instrucción religiosa en las escuelas, pero que el Estado no está obligado á darla, porque debe aplicarla á todos los individuos que habitan el suelo argentino que está habitado por individuos de diversas creencias religiosas.

El diputado Achával Rodríguez, dice que la escuela primaria debe ser integral, y ya que es integral debe caber en ella la enseñanza de la religión que ya ha comenzado en el hogar del niño.

El doctor Gallo dice que la escuela de Estados Unidos va más allá que la escuela neutra que se propone. En aquel país, el sacerdote está desterrado de la escuela. No puede penetrar en ella para enseñar el dogma; lo que de religión existe en esas escuelas es una oración dominical á la apertura de las clases y que es pronunciada por todos los alumnos; pero aquí en nuestro país, los sacerdotes pueden ir á las escuelas y dar su enseñanza, lo que no es permitido en Norte América. En este país la enseñanza es muchísimo más laica que en el nuestro. Terminados los debates, la comisión propone el proyecto de ley que en lo referente á enseñanza religiosa, dice así:

Art. 8º La enseñanza religiosa solo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, á los niños de su respectiva comunión y antes ó después de las horas de clase.

Consecuencias. — El Estado sostiene el Culto católico, apostólico y romano y no lo declara religión de Estado, por la razón de que no habría entonces libertad de conciencia, como lo establece nuestra Constitución, ni se podrían aceptar otras religiones. Con la enseñanza del Catecismo en las escuelas, como se hacía antes de 1884, no se enseñaba la verdadera religion, ni esa enseñanza era suficiente para fortalecer el sentimiento reliogioso; por cuanto ella reducía á una repetición de palabras aprendidas de memoria, que para la mente novicia del niño no tenían explicación y dejaban frío é indiferente el ánimo de los alumnos. En lugar de avivar el sentimiento religioso lo amenguaba y no se conseguía el fin que tiene esa enseñanza religiosa. Además si la religión se enseña en las escuelas como una especulación filosófica, va en contra de la pedagogía, puesto que no puede ser objeto de estudios en mentes infantiles, sino en las cultas, formadas y maduras. La religión es una gran fuerza educadora y moral. Los hombres religiosos son, por lo general, más cultos y morales y mejores ciudadanos; millares de ejemplos existen en la historia que lo comprueban. No debe descuidarse como elemento de educación; pero ese sentimiento religioso, esa fe no pueden adquirirse en la escuela, sino en el hogar en el seno de las familias. Y como éstas no siempre profesan el mismo credo y sus niños, como es lógico, tienen distintas creencias, la escuela tiene que ser neutra para no herir susceptibilidades y para que en lugar de desunir, unifique los espíritus, persiguiendo así uno de sus más elevados fines. La Constitución Nacional no impone la enseñanza laica absoluta, sino que permite la enseñanza religiosa, por los ministros del culto, después ó antes de las horas de clase.

Un pueblo no es libre por sus leyes sino por sus costumbres. «La Inglaterra, decía el doctor Vélez, no tiene constitución escrita y es, sin embargo, el pueblo más libre de la tierra».—¿Por qué?—Porque los pueblos más libres son los pueblos educados, que como Inglaterra, tienen hijos inspirados por la religión, para la libertad. Los ingleses son los hombres más religiosos; la fe está profundamente arraigada en sus almas; sin embargo en pocas escuelas se enseña la religión. Hay que establecer perfectamente el carácter de la escuela cuya misión es trascendental, seria y delicada; es uno de los principales agentes del progreso de las naciones, instruye y educa, amolda el corazón y la inteligencia, forma el carácter y prepara á los hombres para arrostrar con entereza todas las responsabilida-

des de la vida.

Sofía Lovera.

Noviembre de 1908.

La moral independiente de toda religión dogmática

Ninguna cuestión filosófica ha sido objeto de más controversias que la de la moral independiente; ninguna ha tenido un interés más popular y ha parecido á unos más fecunda y á otros más amenazadora. Las fórmulas no se han determinado de una manera precisa, se las ha discutido con encarnizamiento y la violencia los ataques como el calor de las adhesiones confirman su importancia. Amigos y enemigos no se engañan. La moral independiente es, en efecto, el resultado de la larga lucha que después de tantos si glos, proclama de una parte la emancipación y de otra el servilismo del espíritu humano, y á este respecto merece todas las simpatías y odios que se ha acarreado. La anarquía de los espíritus es universal. Ninguna teoría general los une, ninguna fe común, ninguna unidad en las aspiraraciones, ni en los deseos, ni en las esperanzas. De una parte vemos los prejuicios de la vieja sociedad, fundados en la tradición que constituyen toda la serie de abusos y privilegios con la serie de principios teológicos, colocando la autoridad humana bajo la autoridad divina y reduciendo la moralidad á la obediencia. Por otra parte vemos á las nuevas generaciones proclamando el derecho del hombre y transformando en su nombre todas las instituciones antiguas y después de haber triunfado, incapaces para sostener la victoria, permiten que sus rivales les arranquen el premio. El resultado de esta larga lucha ha sido la confusión de todos los principios, la anarquía de todos los hechos. Para salir de esta situación híbrida que solo puede satisfacer á los espíritus desfallecientes, es necesario asentar á la moral sobre sus propias bases y demostrar á los hombres que si bien están separado por funestas divisiones, al menos la moral puede ofrecerles un punto de cita común á donde todos deben acudir y refugiarse. Es preciso, pues, de algún modo separarla de todo lo que no es ella, para unirla en seguida á lo que debe prestarle su apoyo. La moral es independiente, se dice por todas partes. Pero independiente de qué? Los unos aceptan que es independiente de la religión, los otros la consideran independiente de la metafísica y de la religión, los otros van más lejos aún y la consideran independiente del hombre; pero este es un aislamiento ficticio. La moral es independiente de las ciencias positivas como de las filosofías trascendentales, pero ella no está completamente aislada. Su independencia ó, mejor dicho,

su autonomía, consiste en la naturaleza de los hechos primitivos que la constituyen, hechos irreductibles y exclusivamente humanos, pero inseparables del medio donde se producen. El primer punto sobre el cual insisten los partidarios de la moral independiente es la separación de la moral y de la teología tan enérgicamente reclamada por Proudhon. Sobre este punto, la argumentación es concluyente. Las religiones han hecho descender la moral del cielo como los indios hacen descender del cielo el Ganges. Las teorías que subordinan la moral á la teología buscan la ley de la conciencia fuera de la conciencia misma. ¿Es necesario, dice Ferraz, conocer la existencia de Dios y su naturaleza para saber que el bien debe ser hecho y el mal evitado? — De ninguna manera. — El bien se nos presenta como por sí mismo, á consecuencia de la naturaleza de las cosas; no en virtud de un decreto arbitrario, de una decisión expresa de la Divinidad. La moral teológica está en oposición radical, lo mismo con la moral histórica que con la filosófica. Fúndase en la tradición, en la verdad considerada como donación en cierto modo, en el ideal conceptuado como algo revelado históricamente. No hay duda que bajo este título pertenece á la moral histórica. Sin embargo, la moral teológica no reconoce el método de investigación científica en que se apoya; débese, según ella, á una intervención de fuerzas sobrenaturales inexplicables por las leyes físicas, psicológicas y sociales. A falta de la conciencia ellos invocan la fe. Hamilton y sus discípulos declaran que si nosotros no podemos conocer los atributos de Dios tenemos sin embargo el deber de creer que él tiene tales atributos. Pero esta tesis es insostenible. Se puede responder con Spencer: « El deber no exige de nosotros ni la afirmación, ni la negación de lo que sabemos».

La moral teológica parécese á la filosófica en que como ésta, contituye una apreciación de las acciones y de las formas de vida históricamente dadas. No emprende, sin embargo, esta apreciación con arreglo á principios cuyo origen sería asignable á la naturaleza humana. No toma su punto de partida en esa naturaleza sino por encima de ella, en la revelación sobrenatural de un ideal. Descansa sobre el principio absoluto de autoridad. Autoridad significa prestigio y este es capaz de manifestarse de maneras muy diversas. Puede fundarse en la fuerza física y obrar por el temor que inspire. Puede fundarse en la superioridad de la inteligencia y de la virtud y tener acción, porque presentan á los demás un modelo que admiran y se esfuerzan en imitar. Puede fundarse en la facultad y en la voluntad de dar ayuda y protección de manera que obre produciendo no solo la admiración y el temor sino excitando también el reconocimiento, la confianza y el amor. La vida humana no puede prescindir de esta clase de autoridades. La generación presente sirve de educatriz y de modelo á la que sigue. Los padres son las autoridades de los niños; los maestros de los escolares, en todas partes, el que está más avanzado es una autoridad para aquel que recién se inicia en su carrera. La relación de autoridad es un elemento importante de la moralidad positiva. Los hombres siguen involuntariamente lo que les parece grande y elevado, y para eso no hay

necesidad de mandatos especiales. El instinto de imitación y la costumbre les inducen á seguir aún lo insignificante y sin trascendencia cuando esto obra por el poder de la repetición y hay precedentes. Pero la cuestión más considerable que agita la vida humana es esta: ¿ Qué es lo bueno y qué es lo malo? y ¿ habrá alguna más fuerte que la voluntad de un ser todopoderoso? Si puede hacerse llamamiento á semejante voluntad, es del todo necesario que cesen las discusiones y que los acentos vocingleros de la duda, se callen ante la autoridad incondicional. El bien es entonces el que se confunde con la voluntad de Dios y es bien tan solo por esta razón única. Platón ya se ve obligado á combatir esta doctrina, pero su fórmula completa la halló Scott á fines de la Edad Media. Este autor llegó hasta el punto de afirmar que el homicidio no sería un pecado si Dios lo hubiese prescripto. Bajo esta forma extrema pocos consentirían sin duda, en profesar tal doctrina y no obstante, todo punto de vista teológico se acerca á ella en algún modo. El principio de autoridad incondicional lo implican el dogma de la infalibilidad del Papa y la fe literal de la ortodoxia protestante. La palabra viviente del jefe supremo de la Iglesia ó la palabra escrita de los libros trasmitidos por la Iglesia, dan á conocer el bien y el mal en virtud de la voluntad de Dios y aquellos á quienes esa palabra se dirige, no han de hacer más que recogerla y someterse á ella obedientemente y sin reserva. Pero estos principios llevan consigo contradicciones internas é insuperables dificultades. En primer lugar ¿ cómo saber que tal cosa es voluntad de Dios? Dos respuestas son posibles: ó es la conciencia moral la que posee la existencia, los atributos y las voluntades de Dios, y entonces el círculo vicioso es inmediato ó es una revelación exterior y el círculo puede estar más alejado, pero no es inevitable. ¿Cómo, en efecto, saber que una revelación ha tenido lugar? Históricamente se dirá. Pero aún admitiendo esto, ¿cómo reconocer si ella ha sido divina y no por ejem-plo, diabólica? De consiguiente, la creencia en la cual se funda la moral teológica, se convertirá lógicamente en la crencia de la Iglesia guardiana de la revelación y de la tradición religiosa. La Iglesia garantiza que su jefe supremo es el sucesor legítimo de su fundador ó que los libros bíblicos contienen la verdadera revelación. Por esto el dogma católico de la infalibilidad, es el confin lógico de la moral teológica. Si pretendo, al contrario, conocer la voluntad divina por medio de una experiencia inmediata, debo por obligación atenerme al testimonio del espíritu en mi fuero interior; pero, ¿ cómo distinguir de un modo preciso entre la voz divina y los sentimientos y las ideas que me son propias? ¿Qué regla se deberá aplicar para establecer una línea de demarcación entre lo que es divino y lo que es humano? Perdemos entonces aquella solidez absoluta que precisamente debía ser la gran ventaja del principio de autoridad.

De la teología pasamos á la psicología. Se dice que si nos asimos al principio de autoridad es precisamente porque experimentamos necesidad de ello. Nuestra debilidad é incertidumbre son las que nos echan en brazos de la autoridad incondicional.

Pero insistir en esa necesidad, como ya dije, equivale á trasladar la cuestión del dominio teológico al de la psicología. No es entonces la misma autoridad sino la necesidad que de ella experimentamos la que se convierte en verdadera base. Pero ¿ cómo distinguir entre nuestros múltiples deseos y necesidades, lo que conviene satisfacer para portarse bien y lo que es necesario reprimir? Hacer un llamamiento á la autoridad para resolver esta cuestión es dar vueltas en un círculo vicioso. Así, los teólogos consecuentes, han comprendido bien, que desde el punto de vista del principio de autoridad no puede haber cuestión de bien ni de mal en lo que á la Divinidad se refiere. Dios no puede tener conciencia moral ni deber. Toda trasposición de ideas morales del hombre á Dios lleva á contradicciones y el fin verdadero consiste en limitarse á hacer llamamiento á la voluntad divina é inclinarse humildemente ante ella. Sin esto se abandonaría el principio teológico. Es la religión que en sus creencias y en sus prescripciones se deriva de la moral y no la moral de la religión. En su esencia, la religión no es sino una moral simbólica protegida por el hombre. El hombre se imagina que su moralidad está contenida y englobada en su religión. Se puede comparar esta ilusión intelectual á la ilusión sensible que nos producen las teorías de algunos psicólogos alemanes para los cuales nuestra cabeza es inmensa y contiene todas las relaciones de estrellas á estrellas, de mundos á mundos, éstos infinitamente pequeños, perdidos en lo infinitamente grande; nosotros nos creemos con Pascal absorbidos en la inmensidad del cosmos; es todo lo contrario, el cosmos es lo que está contenido en nuestro pensamiento. Esta paradoja es una verdad para las relaciones de la moral y la religión; el cielo que colocamos sobre nosotros está en nosotros, en nuestra conciencia y Dios es nuestro ideal interior que imponemos al Universo. La moral religiosa nos viene de esferas su-periores á la vida y nos es enseñada como decretos. Pero la crítica nos demuestra de una parte, que las reclamaciones como las creencias no demostradas, se originan en el sentimiento individual y de otra, las ideas absolutas como formas subjetivas de nuestra propia razón. El edificio de las viejas creencias se ha desplomado, pero la cuestión de la moral ha quedado entera y busca solución nueva. Dónde la encontrará? El cielo está cerrado sobre su cabeza y la ciencia, abriéndole los infinitos del mundo material, ha destruído las regiones etéreas dondo la república de las almas encuentra la ley de una espiritualidad misteriosa. El hombre vuelve sus ojos hacia la tierra y pide á las ciencias de la naturaleza la solución del problema. Pero estas ciencias no le responden. Los fenómenos exteriores y todas las deducciones que de ellos se derivan, son completamente extrañas á la idea moral. La moral, en efecto, no reside ni en las especulaciones ilusorias de trascendencia ni en el orden exterior de fenómenos físicos: reside en el hombre. Que el hombre se reconcentre en sí mismo, que se abstraiga, que se estudie y en el silencio y en la inmovilidad de la vida exterior, una nueva escena de actividad se abrirá ante él. Los movimientos que la agitan, las fuerzas que la atraen, la razón que la determina, son otros tantos objetos de análisis.

La moral, según Vacherot y según Cournot, dos autoridades en filosofía y en ciencias, es una ciencia subjetiva; en efecto, la observación exterior nos dará la apariencia ó superficie del hombre y de la vida, pero no nos dará ni el hombre ni la vida misma porque debajo de las apariencias residen las verdaderas realidades. Bajo los hechos visibles y palpables habitan las voluntades invisibles, impasibles, las espontaneidades contenidas, las intenciones que no se realizarán, los cálculos inconfesables. Bajo los hechos visibles reside la conciencia de la libertad, la responsabilidad que de ella se deriva, el derecho y el deber que la constituye, la concepción de la virtud perfecta, las aspiraciones de la justicia ideal, todos los elementos de la vida moral. Las combinaciones con los elementos de la vida física pueden solo darnos cuenta de las luchas interiores de la conciencia. Solamente descendiendo hasta nosotros por la observación subjetiva, buscando los fenómenos en su fuente, es que la verdad moral podrá aparecer en su plenitud. Lo que, en origen ha dado nacimiento á la moral filosófica y lo que aún hace que excite siempre nuevo interés, es la convicción de que la razón postrera de la moralidad debe hallarse en la misma naturaleza. El criterio de todo lo que el hombre está obligado á reconocer por verda-dero y por bueno, por bello y por grande, en definitiva, debe residir en el mismo. Los principios de toda comprensión y de toda apre-ciación, de toda actividad teórica y práctica deben hallarse en su fuero interior. Por alto que los ideales remonten por encima de él, sea cual fuere la fuerza con que se manifiesta á su conciencia, la majestad de la ley, los ideales no son tales para él sino porque los reconoce libremente y les concede su adhesión en virtud de su naturaleza. Por eso, Sócrates con su máxima «Conócete á tí mismo» fué el verdadero fundador de la moral. Así estableció en efecto el principio de la personalidad, el principio de la libre investigación, al mismo tiempo que el de la libre conciencia. Este principio se opone á la ciega obediencia erigida en estado permanente; por ésta nos despojamos de nuestra libre personalidad para transformarnos en máquina personal.

Los juicios morales contienen una apreciación de las cuestiones humanas. Cuando á una acción la llamamos buena ó mala, no explicamos con eso cómo se produjo, pero expresamos el valor que posee á nuestros ojos. Toda apreciación de éste género supone de una parte que existe una necesidad, un sentimiento que nos impulsa á juzgar el acto y de otra parte, que poseemos una regla, un ideal con los cuales confrontamos el acto y con arreglo á ellos se le juzga. Estos sentimientos y tendencias que se abren paso y se expresan por los juicios morales constituyen la base de la moral. Los juicios morales, sin embargo, se formulan muy á menudo sin que se tenga clara y precisa conciencia de los principios que suponen. Tanto la psicología como la moral clásica dejaban á un lado los fenómenos inconscientes del espíritu. Pero la moral debe buscar un resorte de acción que pueda jugar á la vez en las dos esferas y mover á la vez

en nosotros al autómata y al ser sensible. El objeto de la moral es el de comprobar cómo la acción producida por el solo esfuerzo de la vida, parte sin cesar del fondo inconsciente del sér para entrar en el dominio de la conciencia, y cómo la acción puede encontrarse rechazada en este medio nuevo y á menudo suspendida, por ejemplo, cuando hay lucha entre el instinto y tal ó cual creencia racional. No sólo se aducen juicios morales, juicios acerca del bien y del mal, antes del despertar del pensamiento propiamente dicho y de la investigación científica, sino que es necesario que broten continuamente juicios morales de un vivo sentimiento que no nos permiten ningún reposo hasta que hayamos dado á conocer nuestro pensamiento. No debemos buscar lejos tras penosa meditación los principios más importantes de nuestras resoluciones sino que por el contrario, la decisión surja, de aquello que se ha convertido en carne y sangre nuestra. Por los juicios morales damos á conocer nuestra. personalidad; necesario es pues, que estén determinados por la totalidad de nuestra naturaleza y no tan sólo por los raciocinios que podamosformular en horas de ocio. Por otra parte, la vida no siempre nos deja tiempo de meditar; al contrario, con frecuencia exige la manifestación instantánea del juicio. Y aún cuando tengamos tiempo y facultad de meditar ¿por ventura entonces nuestros sentimientos y tendencias dejarán de ser bastante fuertes para determinar nuestro pensamiento por entero, sin que lo advirtamos, en lugar de ser dirigidos por él? ¿Acaso no es un prejuicio vigorosamente atacado por la psicología creer que la razón debe ejercer en nosotros soberana autoridad, y no se ha visto muy á menudo que un aparente decreto de la razón solo es en realidad la expresión de una necesidad del alma? Es posible que en lógica y en matemáticas la razón pura hable en nuestros juicios; pero su voz es harto débil cuando se trata de lo más concreto y personal que hay en nosotros, esto es, las acciones humanas. Además la reflexión tiene siempre cierta influencia disolvente; nos arrebata aquella seguridad é indolencia instintiva con las cuales hacemos nuestra entrada en la vida y aún cuando no nos paralice con las dudas que suscita, debilita nuestra fuerza. Entonces ya no obramos con toda nuestra energía y no expresamos ya nuestros juicios con la misma seguridad é ingenuidad y hasta es posible que concluya por inducirnos á suspender nuestro juicio porque nos parece imposible llegar á una decisión segura. La dificultad aumenta todavía si llevamos nuestras miradas más allá del individuo. Los sentimientos y las tendencias de éste, las determinan la naturaleza, las condiciones vitales y las tradiciones de la especie entera.

El individuo particularmente recibe algunas de sus facultades, algunos de sus instintos mas eficaces como legado de la especie. Más tarde su desarrollo y su educación le conducen como miembro de una familia, de una raza y de un estado, á cierta atmósfera mental, mientras que se presentan á él hábitos de vida, ideas, impulsiones y deberes que recibe involuntariamente sin poder hacerlos objeto de sus reflexiones ni de su elección. Como ha salido del seno materno de la especie, bebe también las tradiciones con

la materna leche. Su manera de proceder, de pensar, de sentir, es una herencia inconsciente de las generaciones anteriores. Los instintos y las tradiciones de la raza, la imitación y el ejercicio involuntarios constituyen en el individuo el fundamento de la moral, antes de que pueda intervenir su meditación consciente. Sin que pretenda dirigir su voluntad por determinadas vías, su orientación inconsciente determina los intereses y las fuerzas de su vida, que á su vez determinan sus juicios sobre el bien y el mal. Las virtudes nacen como dice Jacobi, antes de que se les asigne nombre y se las erija mandamientos, pues en los juicios morales, en las vigorosas manifestaciones afectivas por las cuales se formula una apreciación del valor de las humanas acciones, no sólo tenemos la expresión del pensamiento del individuo particular, sino que por él se revela como resultado de las experiencias de la especie. El individuo no hace para sí propio su moral, no la inventa, no la construye en absoluto, desde el comienzo y sin embargo, sólo por aquí adquiere todo su poderío. La moral que vive en la especie es una condición de la salud y de la fuerza de la vida humana. Aquel que gracias á su reflexión y á su crítica pretende disolver lo que la naturaleza ha combinado no sólo ha de vencer una enorme resistencia sino que también debe saber lo que hace, á fin de no ir á parar á un laberinto inexplicable en el que también podrían extraviarse cuantos le siguiesen. Esta moral real y activa de la vida se ha llamado moral positiva. Vésela en los juicios y en los principios corrientes que á menudo revisten la forma de proverbios y pueden ser, ora manifestaciones duraderas de la sabiduría práctica de una nación, de una raza, de una comunidad religiosa, ora, tener una existencia más corta constituyendo la opinión pública de un siglo ó de una época. Esa moral aparece igualmente en los modelos vivos (fundadores de las religiones, héroes, legisladores, etc.) hacia los cuales una generación ó varias sucesivamente dirigen sus miradas, considerándolos como la más elevada expresión de la humanidad. La legislación positiva contiene siempre cierta parte de la moralidad positiva. Todas las formas de esta moralidad tienen de común que los actos que la contradicen provocan una reacción de parte de la sociedad. La moralidad positiva forma el cauce por donde pasa el torrente de la vida humana, cauce más hondo cada vez, pues continúa por él su curso hasta que nuevos canales ó los reflujos de la corriente se lo impiden. Pero, ¿será posible intervenir aquí con el pen-samiento consciente? Y en este caso ¿no resultará de ello un sensible debilitamiento de la fuerza que arrastra el torrente?

Al admitirse que la salud y la fuerza son mejores que la debilidad y la dolencia, se ha sentado ya un principio de apreciación. Nacerá entonces la cuestión de saber si la moralidad positiva satisface en realidad y en todos casos las exigencias de este principio. Las experiencias y las situaciones nuevas plantean problemas que no pueden resolverse por medio de la moral tradicional ó bien se busca orden en la gran diversidad de los juicios morales que cada uno lleva consigo, para distinguir lo que es importante de lo que lo es menos. No hay duda de que los juicios morales son en su origen impresiones

involuntarias del sentimiento y acerca de ellos no cabe discusión; pero sí puede haberlas sobre el valor de las ideas á las cuales estánligados los sentimientos y sobre la de los actos á que conducen. El instinto es inconsciente en las especies y se vuelve consciente en el hombre gracias á la reflexión. La razón no es un principio de acción, su función se reduce á iluminar el campo de la actividad humana.

Hace tiempo que la distinción ha sido hecha. No se triunfa de una pasión sino por una pasión más fuerte. Sin embargo, la razón no es un auxiliar del todo inútil puesto que ella nos muestra los efectos de nuestros actos. No es porque la madre razone que prodiga á su hijo su leche, sus ternuras y sus cuidados infinitos y que lo cría al calor de su amor maternal. Su razón puede iluminarla sobre su misión pero ella no podrá inspirarle y darle la fuerza heroica para cumplirla. Del mismo modo no es porque el hombre comprenda la justicia que la practica, es porque en él recibe de ese vivo sentimiento, en el fondo de su corazón. No es porque el hombre razone sobre lo bello que lo admira sino porque lleva en su alma la facultad de sentirlo y amarlo.

El amor á la justicia, á la verdad y á lo bello constituyen pasiones tan positivas como la maternidad y otros tantos sentimientos. La razón impersonal, soberana, inflexible cayendo de arriba como la luz, no puede tener otro objeto que el de iluminar el camino del hombre.

De ahí que la moral científica no pretenda sustituirse á la moralidad positiva ni le sería tampoco posible. No aspira más que á ser firme puntal de ella, desarrollarla y completarla. En esta moral buscamos solamente comprendernos á nosotros mismos, ver claramente con arreglo á qué principios conducimos nuestra vida y poner esos principios más á la luz y en armonía más íntima entre sí. En la vida del humano espíritu se produce una acción incesante entre lo consciente y lo inconsciente, como por otra parte entre el conocimiento, el sentimiento y la voluntad. Las adquisiciones hechas en un dominio del espíritu, pueden aprovechar á los demás. Esta moral puede imponerse dos tareas. Puede ser ya histórica ya filosófica. La primera busca exponer la moralidad positiva tal como se presenta en una época determinada, en un pueblo determinado; también mostrar qué evolución experimenta en diferentes circunstancias y comparar las diversas formas que puede tomar en diferentes épocas y en distintos pueblos. Anhela descubrir las causas de esas varias etapas y de esas múltiples formas de la evolución en circunstancias físicas, psicológicas é históricas determinadas. La moral filosófica no tiene por objeto la descripción y la explicación de los fenómenos morales sino su apreciación. Lo que históricamente se ha desarrollado no por eso está justificado de una manera moral. Podemos comprender cómo la moral positiva ha evolucionado hasta la forma que en nuestros tiempos ha tomado y condenarla por lo mismo más ó menos duramente. Pero si bien es cierto que la moral histórica y la filosófica consideradas bajo este punto de vista, tienen cierto carácter muy diferente, es difícil por otra parte separarlas una de otra de un modo violento. El moralista historiador no podrá prescindir de ciertos postulados morales que ejercerán influencia en la claridad de criterio bajo la cual considerará el pasado. El moralista filósofo será

naturalmente siempre hijo de su tiempo y de su país y la moral positiva que reina en estos ejercerá de varios modos su influencia en los resultados á que llegará. En la moral de Kant, por ejemplo, se advierte claramente que el que la concibe es un alemán que se ha educado bajo la influencia del pietismo y que su edad madura coinci-

dió con la época del racionalismo.

Progresos de la moral en la historia. — Si la moral se aproxima á las matemáticas por su naturaleza subjetiva, no lo hace por la naturaleza de sus progresos en la historia, que se operan por la yuxtaposición de verdades y no por la revolución de teorías. Habituados como estamos á considerar la moral como indisolublemente unida á la religión, hemos creído durante largo tiempo que el cristianismo había operado una revolución en la conciencia como en la fe y que nuestras ideas actuales respecto al bien y al mal eran en extremo opuestas á las de los antiguos. Los predicadores representaron al paganismo como la religión del placer y de los sentidos. Nos demuestran los vicios de la decadencia griega y las orgías del Imperio como sus consecuencias inmediatas y se dice que antes de la venida de Cristo no se había predicado en el mundo sino las pasiones vergonzosas, los juegos desenfrenados, el egoísmo, la crueldad y el abandono de sí mismo. Esta teoría tenía por objeto justificar la divinidad de origen atribuído al Cristianismo, puesto que en un medio en el que predominaba el desbordamiento de la vida animal, el triunfo de una religión que venía á despertar la conciencia y el espíritu, volviendo á la razón su imperio, no se podía explicar sino por milagro. Pero hay un conocimiento más profundo y desinteresado, pues la antigüedad ha transformado nuestro punto de vista sobre esta civilización y estos razonamientos de ignorancia y de fe ciega han caído en desuso. Hoy sabemos que los excesos, los vicios no dependen de una religión particular, pues las cortes de nuestros reyes cristianos no tienen gran cosa que enseñar á la de los césares y de otro punto sabemos que la ciencia y la moral pueden ser constituídas independientemente de la religión y si estudiamos su curso en la historia, encontraremos que nuestra tesis se basa más directamente en la antigüedad que en la Edad Media. En la antigüedad, en efecto, la religión no tenía carácter universal y no pretendió jamás unir la moral al dogma. No había dogma en el paganismo, hablando propiamente; había leyendas mezcladas á la historia del país que constituían la tradición. La moral entre los antiguos comienza por ser tradicional y popular y se desarrolla de una manera puramente empírica; después se vuelve filosófica, pero jamás religiosa. La India tuvo su decálogo. Las leyes de Manú recomiendan la resignación; devolver bien por mal; la temperancia, la probidad, la pureza, la represión de los malos impulsos, etc., y prohiben la violencia, el intento de perjudicar en secreto, etc., etc. Los indios no son el solo pueblo de Oriente que ha concebido un alto ideal de la vida humana. Los persas, los egipcios han tenido también su moral. La religión de Zoroastro estaba fundada en la distinción del bien y del mal. Entre las escuelas de moral particularmente brillantes y que han trazado un surco en la historia, merece citarse la escuela china de Confucio. Confucio afirma que hay una ley del deber que puede definirse, como Kant, diciendo que ella « es por sí misma la ley del deber ». En lo que se refiere á la moral práctica estimaba que las virtudes morales son superiores á las prácticas religiosas. Las leyes rituales, decía, son secundarias. Se le preguntaba un día cuál era la virtud esencial, y el filósofo respondió: amar á los hombres. Mencio, discípulo de Confucio, afirmaba la universalidad de la moral cuando decía: « Hay un mismo corazón en todos los hombres, como hay un mismo sentido para los colores; siendo común al corazón de todos

hombres la equidad ».

En Grecia encontramos las primeras fórmulas esparcidas en los viejos poetas que le dieron un color épico y un carácter sagrado: Hesiodo y Homero con las bellezas de la Ilíada, las glorias de esta tierra privilegiada; los mortales y los dioses viven en una intimidad mezclando á sus cantos heroicos reglas de conducta, consejos, instrucciones familiares, y los sabios más famosos desde Thales de Mileto hasta Solón á Pillacus Philon, etc., unen sus máximas y sus enseñanzas á las máximas y enseñanzas de los poetas. Así se forma poco á poco un código popular que se trasmite fielmente de una generación á otra y en cada siglo acrescienta su autoridad. Este código es cierto, no es una teoría ordenada y grandiosa, está lleno de ideas confusas y contradictorias, se invoca en todas las peripecias de la vida nacional, en todas las luchas de la vida individual y representa la fé de los padres y la gloria venerada de los niños. Esta moral elemental y puramente empírica ha gobernado todo el primer período de la Grecia, se parece á la que nuestros pueblos profesan todavía en sus proverbios. En estos ensayos no encontramos la altura á que se elevara la escuela socrática, ni la austeridad ni el puro desinterés de los estoicos; la prudencia cautelosa juega un gran rol y el interés bien entendido, pero á pesar de esta mezcla y en medio de las oscuridades inherentes á estas primeras manifestaciones la moral no marca en las generaciones nuevas sus lentos desenvolvimientos. Los progresos en la moral se operan por yuxtaposición de verdades no por revolución de teorías, así vemos en una época más avanzada de la historia que si tal escena de Homero ha conservado todo su frescor, su gracia, es porque representa la parte inmortal de nuestro sentimiento. En la Moral aristotélica, en ese estudio sabio é ingenioso cuyas páginas parecen escritas ayer, por ser viva su enseñanza y tan perfecto el modelo; antes que las ciencias de la naturaleza hubiesen determinado su dominio de la manera metódica que las caracteriza hoy, Aristóteles piensa que el hombre no debe buscar en ellas su regla y su objeto. El determinismo aparece como el principio absoluto de fenómenos exteriores á los cuales la humanidad escapa. El hombre difiere del mundo no solamente porque lo puede modificar sino que se puede modificar él mismo y adquirir por el hábito poderes nuevos. Así la moral independiente estaba ya fundada bajo la separación de los dos dominios y sobre el hecho íntimo é irrecusable de de nuestra libertad. Ninguna virtud, dice Aristóteles, nace en nosotros naturalmente, pues las leyes de la naturaleza no son modificables; una piedra abandonada caerá á la tierra y no ascenderá á las nubes. La virtud al contrario, es el resultado de la voluntad y del hábito cuyo principio es exclusivamente nuestro. El hábito para él es tomado en el sentido de la naturaleza moral adquirido por la voluntad. Aristóteles nos dice que las pasiones no son proscriptas, pero sí temperadas por la sabiduría. Ninguno ha hablado mejor que él de la grandeza del hombre, de la dignidad que confiere el gobierno de sí mismo; ninguno ha proclamado la obligación de una manera más absoluta y nos ha mostrado la moral como principio no sólo del respeto individual, sino como el vínculo y garantía de las sociedades.

Pero al lado de estas verdades que han llegado intactas hasta nosotros, encontramos errores groseros. La familia no comenzó con el cristianismo, existía desde la antigüedad como el fundamento de la ciudad y de la nación y si hacemos abstracción de las costumbres del Olimpo veremos que todo lo que es grande y sano en los lazos que ella consagra pertenece á nuestros días. La fidelidad conyugal por ejemplo, fué comprendida por los antiguos? La dignidad del esposo y bajo sus diferentes aspectos la de la esposa y madre? La matrona romana, la que primero se levantaba en la casa, distribuía el trabajo entre sus esclavas, vigilaba sus conductas, las curaba en sus enfermedades, las gobernaba con la palabra y con el ejemplo, la madre que educaba á su hijo en la tradición nacional la más severa y más pura, y en el culto de los dioses y de la patria; que los preparaba para la vida cívica y de les campos, y le enseñaba á sacrificar sus bienes, su felicidad y su vida por la tierra que los alimentaba y la ciudad que los protegía, no aparece en esta simplicidad, en su grandeza austera como un modelo siempre joven y viviente. Sin embargo, ella podía ser vendida, condenada á muerte según quisiera su esposo. La concepción de una moral más elevada debería transformar su rol. La familia no es solamente hoy una asociación de cuerpos en vista de una trasmisión intacta de sangre pura y una raza elegida; es una asociación de sentimientos y de voluntades en vista de un ideal que la nacionalidad no limita y si ella es la piedra fundamental de la patria, trabaja para elevar un edificio más vasto y noble: el de la libertad y de la justicia. Es así como por el progreso del tiempo la moral se enriquece de verdades nuevas sin perder las anteriormente adquiridas.

La moral y las ciencias positivas. — Aún cuando las ciencias morales difieren profundamente, como dije al principio, de las ciencias positivas por la naturaleza de su punto de partida y por su objeto directo, sin embargo, las unas y las otras tienen un fin común en la vida humana. El punto de partida de las ciencias morales es subjetivo y su método principal la observación interior. El objeto de las ciencias positivas es recoger la constatación de lo que es. El de las morales la determinación de lo que debe ser. En el hombre, en efecto, las ciencias positivas están unidas á las ciencias morales determinando el destino humano y las ciencias positivas contribuyendo á su realización. Transformarse á sí mismo y transformar

el mundo según el ideal de la justicia, tal es el problema planteado por la ciencia moral, problema que los descubrimientos de las ciencias positivas permiten resolver al menos, en su generalidad. Es por la ciencia que llegamos á regularizar los grandes fenómenos físicos, á fecundar la tierra y á multiplicar los productos de manera de sojuzgar la vida material á la vida moral y evitar los cataclismos que no solamente diezman las poblaciones sino que las desmoralizan. Es por la ciencia que llegamos á garantir á los trabajadores con la libertad y la iniciativa individual una equitativa repartición del fruto de sus esfuerzos y que creamos un medio económico para favorecer la igualdad y la beneficencia. Es todavía por la ciencia que generalizamos una enseñanza sólida y fuerte que destruyendo las supersticiones vergonzosas afirmará la conciencia afirmando la razón. Sin embargo, la primera consecuencia de un desarrollo intelectual es á menudo, un estado de discordancia y de división en la conciencia. Pero si la ciencia nace de la vida y conserva siempre conexiones con ella; si además el centro de la vida mental reside no en el dominio intelectual, sino en el sentimiento y la voluntad, el peligro de discordancia entre los individuos, que el desarrollo intelectual parece acarrear, fácilmente disminuye. Y este peligro puede evitarse sin atentar por medio de procedimientos revolucionarios ó reaccionarios á la libertad del movimiento científico. Pero aún cuando las escuelas y los partidos se dividan en bandos opuestos y se combatan; este conflicto puede tener utilidad para el progreso si es algo más que una simple contienda personal. Proviene entonces, ya de que el mismo objeto presenta varias y diversas fases, ya de que cada sabio aporta postulados distintos. En uno y otro caso la formación de partidos podrá tener una acción fecunda. La misma pasión producida por la oposición de los mismos puede aguzar la mirada. De este modo hasta las mismas contiendas personales pueden volverse fecundas.

Por otra parte, la cultura intelectual contribuye también á asociar á los individuos, no solo induciendo á los investigadores á ejercer en común sus esfuerzos y sus ideas, sino provocando también la fundación de establecimientos de instrucción. La historia nos muestra hermosísimos ejemplos de libre formación de sociedades. En la antigüedad griega bastaba para la formación de escuelas filosóficas que algunos jóvenes se reuniesen en torno de un pensador que había excitado su interés. Las universidades nacieron en la Edad Media por medio de la libre reunión de hombres deseosos de instruirse; la palabra «Universidad» designa, como es sabido, una asociación ó corporación de profesores y de estudiantes. Si la escuela está organizada y dirigida con espíritu verdaderamente científico, la influencia que ejercerá será de unión y de concordia. Los jóvenes de todas clases y de todas las condiciones podrán alternar en ella y contraer vínculos fraternales. Para esto es preciso que no reine en la escuela ninguna tendencia especial, política ni religiosa. Desde el momento en que empiezan las divergencias políticas y religiosas, la educación se convierte en asunto de hogar. La escuela solo debe dar la educación que resulta de la cultura científica. De este modo las creencias de la naturaleza contribuyen á su manera á crear un

medio que preserva, desarrolla y honra la persona humana. Se puede decir que cada victoria de la ciencia se convierte en una victoria de la moral. La moral, es cierto, vive independientemente de las ciencias de la naturaleza en tanto que empieza en el individuo, pero no se desarrollaría en el medio de la actividad humana sin los medios que la convierten en maestra de este medio y sus instrumentos son las ciencias de la naturaleza. Las relaciones que ligan la ciencia á la moral son las del medio al fin. La moral determina el principio de la vida humana y las ciencias contribuyen á su realización.

La moral y el sentimiento religioso. - Como dije precedentemente, es preciso que la moral se edifique sobre el menor número posible de postulados. No debe pretender ocupar un sitio completamente aparte en el conjunto de las ciencias ni aspirar á quebrantar los principios, los resultados y las hipótesis establecidas en las demás ramas del saber. Pero la vida religiosa tal como se ha desarrollado en el género humano, se ha unido á opiniones y á dogmas productores de un conflicto renovado incesantemente entre ella y la ciencia. Pudiera así, parecer que la moral está destinada á no tener relaciones con el sentimiento religioso sino al modo de las que se mantienen con un fenómeno puramente histórico, con una potencia extraña con la cual, por su naturaleza y por sus postulados, no tiene ningún lazo de parentesco. Esta conclusión, no obstante, sería en extremo precipitada. Efectivamente, las ideas morales han constituído una parte esencial del fondo de las religiones positivas. Por otra parte, cabe preguntarse si desde el punto de vista en que la moral se coloca, no se observaría la posibilidad de un sentimiento que aún cuando no quisiéramos mencionarlo estaría, no obstante, emparentado con el sentimiento religioso tal como se manifiesta en las religiones positivas superiores. Por sentimiento vital se entiende en psicología, el sentimiento de placer ó de dolor que corresponde al curso de la vida orgánica en nosotros mismos. El sentimiento vital se extiende y está determinado por el curso de la vida y del mundo, creándose un sentimiento de la vida cósmica, análogo al sentimiento de la vida orgánica que se distingue de éste por su contenido intelectual, compuesto de todas las experiencias adquiridas y de todas las ideas formadas en nosotros por el curso de las cosas. Este sentimiento supone una concepción del mundo, pero aún cuando se quiera calificarlo como religioso, no hay necesidad por esto de fundar ninguna Iglesia, ni de establecer culto alguno, ni siquiera de apoyarse en un dogma cualquiera. La sociedad á la cual este sentimiento da vida es la más libre de todas las sociedades. Su Iglesia es la vasta extensión de la misma naturaleza, su culto el trabajo, la vida común con los hombres y con la naturaleza, la vida por la ciencia y por el arte. Por otra parte, mientras para la ciencia el problema de nuestro destino sea un problema no resuelto, la especulación será libre. En presencia de la grandeza y melancolía de lo desconocido que se abre delante de nosotros con la muerte, el hombre conserva la esperanza en un mundo invisible, en el que su sed inextinguible de vida, de justicia, de inteligencia y felicidad, encuentra una realidad inagotable. La religión encerrada en estos límites no está en oposición con el principio de la moral independiente, principio que no la ha atacado jamás en su fundamento psicológico. El alma piadosa unirá siempre al orden de los hechos religiosos el de los hechos morales. Pero este vínculo subjetivo no tiene nada del despotismo del dogma. Es una revelación interior, personal que se comunica, que se inspira, pero que no se impone. Para el alma piadosa la conciencia guiada por la revelación interior se eleva de la moral á la religión; la moral

no recibe de la religión más que su fórmula.

La moral y la pedagogía. - Ni al niño ni al adulto les conviene considerar la obediencia como la más elevada virtud. La obediencia no tiene valor alguno por sí misma: sólo es un medio. Es necesario que el niño aprenda á obedecer, de lo contrario, ignoraría lo que es libertad completa. Si el niño se aproxima á un abismo, sin darse cuenta del peligro, solamente podrá salvarle la obediencia á la voz que le advierte. Hasta que el niño adquiere personalidad propia necesita ver aprobada su conducta por aquellos á quienes ama; sobre todo, esta necesidad produce, por evolución gradual, la satisfacción de sí mismo y por consiguiente la independencia moral. El niño tiene una conciencia exterior de su yo, antes de poseer una dentro de sí mismo. Pero la obediencia y la confianza hacia los demás, no conducen á la convicción personal sino porque encaminan á la acción. La manera espontánea é instintiva con que imita la conducta de las personas mayores, la fogosidad con que penetra en todas las sendas que se abren á su violenta necesidad de emplear sus jóvenes fuerzas, pueden tener las mismas consecuencias que la obediencia consciente. Sin que el niño lo note, créanse de este modo precedentes que determinan el porvenir y suministran una base mejor que las exhortaciones y las amenazas, las recom-pensas y los castigos. Cuando llegue el momento en que comprenda los mandatos y las exhortaciones, se encontrará con que ya las ha obedecido, y tal es, á decir verdad, la única manera de poder comprenderlos bien. Así como por los modernos métodos para la enseñanza de las lenguas, se empieza no por las reglas gramaticales, sino por ejercicios prácticos, del mismo modo deberíase, en la moral práctica, comenzar también no por las reglas, sino por el ejercicio de las facultades. La importancia de la educación inconsciente no es menor que la de la consciente. Hay, en efecto, pensamientos y sentimientos que solo una actividad previa hace posible. Los niños atraviesan por un período mitológico análogo al que la especie humana ha recorrido; es necesario dejárselo recorrer tranquilamente y conviene que se desprendan por sí mismos de este período. Este lo olvidan á menudo los educadores dogmáticos y antidogmáticos. Del propio modo que los misioneros representan á menudo implacablemente las creencias de los paganos como obra del demonio, así mismo, los padres escrupulosos arrancan con frecuencia las ideas mitológicas que crecen libremente en el cerebro de sus hijos, porque no concuerdan con el catecismo. Por otra parte, los libre pensadores creen comúnmente que el amor á la verdad les obliga á impedir en absoluto que se desarrolle toda idea mitológica en el niño. Si la confianza en sí mismo y la actividad personal puede abatir una crítica harto precoz, lo serán naturalmente mucho más todavía, si se infunde sistemáticamente al niño la idea de que no debe fiar en su sentido personal ni en su razón propia, sino aprender á refrenar so pretexto de que lo que debe ser creído no es susceptible de ser comprendido. No es posible que una educación conducida con espíritu moral atribuya valor absoluto á ninguna incredulidad. Formar un carácter firme y verdaderamente personal, sentimientos profundos y sanos, inteligencia vigorosa y clara, he aquí el fin que dicha educación se propone, y en comparación de este fin todas las divergencias confesionales tienen efímera importancia. Lo que debe resultar de la educación no es un ser que crea ó deje creer, sino un hombre.

La moral y la legislación escolar. - En lo que concierne á la concepción religiosa de la vida, el Estado puede contribuir al libre desenvolvimiento de las diversas doctrinas espirituales en el pueblo; pero debe dejar á la libre incumbencia de las familias decidir en cuál de estas doctrinas hay que orientar la vida religiosa del niño. Los establecimientos públicos de instrucción deberían, pues, acercarse en cuanto fuese posible, al laicismo, pero desgraciadamente no ocurre así. En Bélgica, por leyes del 84 y 95 la religión y la moral son enseñadas por sacerdotes y existen inspectores eclesiásticos nombrados por el jefe del clero. En Suecia, por ley del 97 la instrucción debe comenzar con la oración y el canto. Noruega va aún más allá, excluye de las funciones de institutor al que no profesa el culto oficial. Solo dispensa esa enseñanza á los niños católicos. En Prusia y Austria los alumnos se separan según su confesión. En Italia los niños son admitidos sin distinción de cultos pero el personal no es exclusivamente laico. La enseñanza no es obligatoria en principio, pero lo es para los niños cuyos padres la solicitan. El nuevo reglamento establece que cuando se solicita la enseñanza religiosa, deberá darse por el maestro común si es idóneo y en caso contrario por personal idóneo, reconocido como tal por el Consejo Escolar. Por ley Casati de 1859 se había declarado obligatoria la enseñanza religiosa. La ley de 1896 la abolió en las Escuelas Normales. En Francia, recién en 1886 se proclamó definitivamente la laicidad. La enseñanza filosófica de la moral se considera actualmente como uno de los elementos esenciales de la instrucción pública en todos sus grados. Con excepción de Estados Unidos, Francia, Japón, etc., la laicidad retrocede. En este último país se estableció por ordenanza ministerial de 1899. «La educación, dice el referido decreto, debe ser independiente de la religión y ninguna instrucción religiosa debe darse en las escuelas, ni aún fuera de los cursos regulares. En el rescripto imperial de 1890, que es como el catecismo escolar del Japón, se proclaman los principios de la moral natural y como fundamento de ésto una devoción absoluta á la dinastía y el respeto á los antepasados. El pueblo japonés no es religioso y esto no ha impedido que afronte serenamente la muerte por su país, é informe su conducta en los más altos ideales. Se protegen todas las escuelas, cualesquiera que fuere su culto. De los países americanos, Méjico, Brasil, Uruguay, tienen la enseñanza laica. Entre nosotros ha predominado el plan confesional de Funes durante la mitad del siglo pasado, siendo obligatorio el estudio de la religión en todos los institutos de educación. En 1865 la Universidad de Buenos Aires recibió algunas inspiraciones liberales con Mantegazza, Ramorino, Rosetti. La Constitución Nacional no impone la enseñanza laica. Este punto queda librado á la ley. El argumento más poderoso de los que preconizan la enseñanza de la religión en las escuelas, es el de que ésta constituye una fuerza moral, un elemento de educación que no puede negligirse si el Estado se propone no solo instruir sino también educar. Pero si existe como he dicho, una moral independiente de toda religión dogmática; si la distinción entre hacer el bien y el mal es una ley de la naturaleza humana, éste argumento pierde todo su valor. Diré con Paul Bert que en una escuela donde no se enseña religión se puede enseñar moral. Un maestro diría por ejemplo al discípulo: Tú no mentirás en nombre de tu dignidad, porque la mentira te degradará ante tus propios ojos y ante la opinión de tus semejantes. El sacerdote diría á su vez al discípulo: Tú no mentirás porque Dios lo ha prohibido, porque se lo entregó así escrito á Moisés en las tablas de la ley, porque si mientes serás condenado, etc., etc. Nada hay menos moral como ya he dicho anteriormente, que hacer el bien por miedo ó temor al castigo. Obrar así no es obrar conforme á la ley moral, no es más que un culto supersticioso. Es necesario evitar que por sectarismos de escuela esa falsa idea se aloje en el alma del niño. La moral no puede consistir en la mera aplicación á la vida de los dogmas, misterios, ceremonias y ritualismos de una religión, sino en algo que es superior á las formas externas y simbólicas de un culto. Por otra parte, si el objeto de la escuela es, como dice Diesterweg, formar el hombre en el hombre y no el individuo de una iglesia ó el de un partido; si la educación ha de propender hacia lo que congrega y une y no hacia lo que divide y separa, es natural que la enseñanza de una religión dogmática debe proscribirse de la escuela. La escuela ha de formar hombres y preparar ciudadanos, pero de ninguna manera catecúmenos y sectarios. En los colegios nacionales fundados desde Caseros, la moral ha formado parte de la filosofía, Se trataba de una fracción de disciplina, en la que enumeraba el conjunto de las obligaciones del hombre para consigo mismo, la sociedad y Dios. Es quimérica la empresa de enseñar la moral por preceptos. Sin embargo, este ha sido el método que se ha seguido. Esta no debe considerarse materia teórica sino esencialmente educacional. Por ella se trata de enseñar la manera de formar hábitos útiles y loables en la mente del niño; una voluntad firme y tenaz como dice Diesterwey; de todo lo que es honrado, hermoso, verdadero y bueno; el esfuerzo perseverante é incansable de alcanzar la rectitud y la moralidad. Poco á poco ha de irse despertando en el niño las ideas madres de la vida, las grandes é inmortales ideas de la patria, abnegación, justicia, caridad, etc.

El fin de la educación es formar la humanidad, cultivar al hombre en el hombre, dar á la vida la unidad, solidez, que le permitirán

proseguir con firmeza su camino en medio de las agitaciones tumultuosas que la asedian. Felizmente para la educación nacional, la enseñanza téórica de la moral no se hace ya en las escuelas. Por otra parte, la orientación científica que está tomando la enseñanza en nuestro país hace que ésta sea más sólida y fuerte y destruyendo las supersticiones vergonzosas afirmará la conciencia afirmando la razón. La escuela como ya dije, debe dar la educación que resulta de la cultura científica. Se puede asegurar que cada victoria de la ciencia se convierte en una victoria de la moral. Es necesario también fortalecer en el corazón del niño el amoral a patria. Es preciso, decía Michelet, que la patria sea sentida en la escuela. Con ese fin se debe hablar á los niños de las glorias nacionales, recoger piadosamente y presentar á la admiración de la juventud los actos grandiosos de la abnegación y sacrificios realizados á la sombra de la bandera.

De todo lo expuesto se infiere: I. Que existe una moral independiente de toda religión dogmática ó revelada. (Entiéndase bien que digo de toda religión dogmática pero no del sentimiento religioso). -II. Que es la religión la que se deriva de la moral y no la moral de la religión. - III. Existe una moral que vive en la especie y que es una condición de salud y de fuerza de la vida humana. Esta moral real y activa de la vida se ha llamado moral positiva. — IV. La razón no aspira más que á ser firme puntal de ella, desarrollarla y completarla. - V. Los progresos de la moral se operan por juxtaposición de verdades y no por la revolución de teorías. - VI. Está intimamente relacionada con las ciencias positivas. Las relaciones que ligan la ciencia á la moral, son las del medio al fin. La moral determina el principio de la vida humana y las ciencias contribuyen á su realización. - VII. Debe enseñarse no por reglas sino por el ejercicio de las facultades. - VIII. Los establecimientos públicos de instrucción deben ser laicos. - IX. En una escuela donde no se enseña religión se puede enseñar moral. - X. Nada hay menos moral que hacer el bien por miedo ó temor al castigo. - XI. Esto no obstante, en la mayor parte de las naciones europeas la enseñanza es religiosa. — XII. En nuestro país lo fué hasta mediados del siglo pasado. - XIII. La enseñanza preceptiva de la moral se ha desterrado de nuestras escuelas. - XIV. Hoy se considera materia educacional. — XV. La orientación científica que se está dando á la enseñanza en nuestro país hace que ésta sea más sólida y fuerte. — XVI. Es preciso que la patria sea sentida en la escuela.

EVANGELINA AYARRAGARAY.

Enseñanza intuitiva y experimental

Haciendo práctico y llevándolo á sus últimas consecuencias pedagógicas el aforismo que enunciara antiguamente el genial Aristóteles, en su Tratado del Alma, al establecer que nada hay en la inteligencia que no haya pasado previamente por los sentidos, es que los pedagogos contemporáneos han admitido como verdad indiscutible y como principio único que la enseñanza, primaria especialmente, debe caracterizarse por su índole intuitiva y experimental. Este principio cuyo origen se remonta, como acabamos de ver, á 25 siglos en el pasado, recién hoy ha logrado imponerse en una forma definitiva, aun cuando, es menester reconocerlo, dentro del mecanismo requerido para su aplicación, se manifiesten deficiencias propias únicamente á los inedóneos saturadores en mucho con los prejuicios de la vieja escuela pedagógica. Pero estas deficiencias que tienen su explicación, en la novedad del sistema - en la vida de los pueblos medio siglo, es apenas suficiente para desarraigar hábitos inveterados - tienden á desaparecer ante el esfuerzo concurrente de todas aquellas ciencias cuyo objeto es el estudio de la naturaleza humana. Tanto la psicología normal como la psicología patológica del niño y del adulto, en sus diversas ramas, prestan un valioso contingente para llegar á formas definidas y concretas en materia de enseñanza. Hoy la pedagogía constituye una ciencia que se desenvuelve prósperamente gracias á la cooperación asidua de las ciencias anteriormente mencionadas. El pedagogo para merecer actualmente semejante título y para poder desenvolverse con altura, haciendo eficientes sus funciones, no puede substraerse á la evolución que se opera en la ciencia de su dominio. El conocimiento empírico que adquiere en la práctica de su profesión es indudablemente, provechoso si va acompañado de un conocimiento científico, en otras circunstancias, es posible también que se obtenga éxito, sobre todo en aquellos espiritus privilegiados, que hacen de la enseñanza un culto íntimo y asiduo, que observan constantemente, pero aun así sus conclusiones llegarán algo tardías y serán á expensas de numerosas pruebas infructuosas y de juveniles inteligencias sacrificadas. Lanzada la pedagogía en las vías positivas de la investigación, nos ofrece un cúmulo de doctrina, parte fundamental, parte transitoria, pues recién se encuentra en

pleno período de evolución. Esto nos explica porque los grandes pensadores que actualmente se preocupan de resolver el problema fundamental de la enseñanza primaria, si bien están de acuerdo en que ésta tiene por objeto cultivar los sentidos del niño, para lo cual se debe seguir en un todo el mismo proceso seguido por la humanidad en su auto-educación, es decir, que ésta debe hacerse á base de observaciones repetidas que constituyan con el tiempo el caudal de conocimientos con los cuales descubrirá las relaciones de las cosas entre sí y podrá remontarse á la ciencia que es el dominio de lo general, como última síntesis de todas las experiencias catalogadas en lo subconsciente, no sucede lo mismo cuando este principio trata de hilvanar toda la teoría pedagógica y aplicarla en sus menores detalles. Es el actual un período de transición como lo manifiesta acertadamente Spencer, por el cual es necesario pasar. Todos los investigadores concurriendo al mismo fin, aún cuando por diversos caminos cooperan en suma, á establecer como resultado final un método único, no como el que ha imperado hasta ahora, que es al decir del autor mencionado, la unanimidad de los ignorantes, sino la unanimidad de los sabios, cuyas

raíces descansan en el disentimiento de los investigadores.

Después de haber establecido Aristóteles su concepto psicológico, del cual tan fecundas consecuencias se han desprendido en la actualidad, transcurrieron muchos siglos sin que lograra hacerse carne en el misérrimo bagaje de nociones pedagógicas de los viejos preceptores de las Edades Media y Moderna. Apesar repito, de manifestar explícitamente Aristóteles que todo conocimiento se adquiere por los sentidos; fué éste sin embargo, letra muerta para sus asíduos lectores y admiradores que si lo usaban en sus controversias teológicas - sobre todo en la parte menos interesante de sus elucubraciones, la metafísica - no supieron aprovechar lo que había de superior y de positivo en él. Debo mencionar aquí, una excepción, tanto más sorprendente cuanto que ella tiene lugar en pleno auge del concepto metodológico de la Escolástica, me refiero á Jean Escotch, filósofo y educador que aparece sosteniendo en el siglo XI que la observación de los hechos naturales es el único medio de obtener con éxito el cultivo del intelecto. Fuera de él existió la más amplia unidad metodológica. La enseñanza consistía única y exclusivamente en un ejercicio continuado de las facultades mnemónicas del alumno. «El sistema de aprender de memoria, como todos sus coetáneos, daba á la fórmula y al símbolo la prioridad sobre la cosa formulada ó simbolizada. Bastaba con repetir correctamente las palabras; comprenderlas era inútil, método que sacrificaba el espíritu á la letra ». Si á esto se agrega que el dogmatismo imperaba en todas las conciencias, que ciertos principios ó ciertas personas tenían una autoridad indiscutible y que el único método empleado en todas sus investigaciones era el deductivo, cuya bondad se empañaba por el uso ó la aplicación defectuosa que de él se hacía, 1º durante la Escolástica empleado exclusivamente en comprobar si cualquier afirmación ó cualquier hecho estaba en armonía con los preceptos bíblicos y aristotélicos; 2º du-

rante el Renacimiento, generalizando apriorísticamente, sin constantes observaciones previas que justificaran la exactitud de sus leyes ó principios, desprendían una serie de consecuencias erróneas, en ambos casos, que no hacían otra cosa que introducir la confusión más espantosa en los espíritus que á través de esa espesa maraña de silogismos, reglas, dogmas, etc., querían orientarse, se comprende pues que aquella enseñanza no produjera otra cosa que memoristas y dialécticos atrevidos que consumían su tiempo en controversias ridículas y torneos oratorios inacabables y fatigosos. « Cuando toda la enseñanza clásica — dice G. Le Bon — consistió únicamente en enseñar bien el latín y los rudimentos de las ciencias que existían entonces, los métodos establecidos por los jesuitas bastaban perfectamente. Sus discípulos escribían bastante correctamente el latín, y no necesitaban grandes esfuerzos de memoria para retener el pequeño bagaje de nociones científicas que se les había enseñado. El método mnemónico era pues suficiente ». - Cuando las necesidades económicas de la sociedad se manifestaron, para satisfacerlas, los espíritus superiores quisieron realmente investigar los fenómenos de la naturaleza, percatarse de ellos, para lo cual tuvieron que romper los estrechos moldes que trababan el juego regular de sus actividades; Bacon eminente filósofo inglés, fué á quien cupo el honor de iniciar una reacción vigorosa contra los sistemas vigentes: él estableció como condición indispensable del investigador, la observación; pero esto imponía una auto-educación, tanto más difícil, cuanto que las facultades mentales irregularmente desenvueltas en las aulas, se oponían á semejantes innovaciones. Por consiguiente era de vital importancia para el éxito de las investigaciones científicas que se formaran aptitudes y hábitos de observación. La escuela empezó á preocupar á los verdaderos hombres de ciencia y desde entonces le dedicaron sus preferentes atenciones. Rousseau expuso al respecto sus ideas en el Emilio, su obra pedagógica; era partidario por oposición, á todo lo que recordaba algo de lo que constituía los sistemas, entonces vigentes, de la auto-educación, pero llevada á sus mayores extremos. Esto fué su error. En efecto, en el estado actual de la civilización es imposible, por no decir absurdo, consiar únicamente en el resultado de la propia observación, aún cuando en esta tarea fuese proficuamente secundado por un profesor; por otra parte implicaría un esfuerzo superior y un tiempo considerable que indudablemente no sería compensado por los resultados que se obtuviesen. Se puede conceder que diera resultado para formar hombres aptos para desenvolverse en la vida corriente, pero difícilmente podrían desempeñarse en una esfera más elevada donde tendrían á diario que resolver problemas complejísimos ó en la ciencia donde se ha menester de la mayor solidaridad intelectual de los pensadores. Sin embargo tenía su fundamento positivo, pero como todas las reacciones incurría en el error opuesto. El decía: que las primeras facultades que se forman y se perfeccionan en nosotros son los sentidos. Por lo tanto son las primeras que debieran cultivarse. Esta es la parte científica de su doctrina, la esencia matter que desenvolverán más tarde otros pensadores con mayor caudal

de observaciones y experiencias. De esa misma opinión participaba Comenio cuando indica como base de toda educación la cultura de los sentidos; dice así: « Ejercitar cuidadosamente los sentidos en concebir bien las diferencias de las cosas naturales, es sentar las bases de toda sabiduría, de toda elocuencia y de toda

acción buena y prudente ».

Al comenzar el siglo XIX era universalmente considerado como defectuoso el sistema de aprender de memoria. Ya anteriormente Montaigne y Voltaire le habían hecho profundas objeciones; me abstengo de citar sus opiniones por considerar suficientes las anteriores, que tienen un carácter más positivo ya que no se contentan con manifestar las deficiencias de un sistema, sino que lo sustituyen por otro más en armonía con las necesidades de la vida contemporánea. Pestalozzi fué el encargado de hacer prácticas estas innovaciones, las cuales fueron realizadas con un éxito sorprendente. El resultado de sus investigaciones se encuentra concentrado en el Manual de la madre, donde al decir de Spencer (Educación Intelectual, etc., pág. 110) se presenta su doctrina en una forma irregular y á veces contradictoria con los propósitos que sustentaba. Esto no desmerece su acción por cuanto si sus libros no estaban á la altura de sus obras, no es esto óbice para que otros pensadores en presencia del sorprendente resultado por él obtenido, tratasen de descubrir las leyes y establecer las generalizaciones conducentes á

la propagación del sistema.

Siendo los sentidos el único medio que tenemos para adquirir el conocimiento de los fenómenos que acontecen en la naturaleza-la revelación providencial ha sido descalificada por la ciencia - parece innecesario fundar la bondad del método intuitivo en mayores consideraciones que las expuestas, pues es evidente; sin embargo, teniendo en cuenta el uso que debe hacerse de él, la proporción en que debe aplicarse y la armonía y relatividad que debe guardar con las otras funciones del espíritu para que sea de provechosa utilidad los elementos que proporciona, no está demás el dedicar algunas páginas á intensificar este concepto. El método intuitivo es la carecterística de los nuevos sistemas educacionales, así como en los antiguos lo era el método mnemotécnico; sin que por esto quiera decir que el uno y el otro engloben todo el mecanismo educacional. Se le concibe en todo su valor observándolo armónicamente con las otras conquistas de la ciencia pedagógica: desarrollar todas las facultades intelectuales en su orden de evolución conjuntamente con las morales y las físicas; enseñar deleitando; ir de lo simple á lo compuesto; de lo concreto á lo abstracto, etc.; que son, puede decirse, sus corolarios, cuyos fundamentos se encuentran en la naturaleza psico-fisiológica del niño. Todo esto explica porque he de dar á este tema una extención amplia, conexionándolo con otras cuestiones á que está intimamente ligado. — Para fijar el verdadero rol que desempeñan los métodos intuitivos y experimentales, - empleo ambas expresiones asociadas porque, en suma, experimentar no es otra cosa que la observación de fenómenos provocados, — debo establecer previamente cuál es el objeto de la enseñanza. Es éste

en síntesis: 1º formar aptitudes ó sea desenvolver las facultades mentales, y 2º transmitir conocimientos. Este desdoblamiento de la enseñanza no es absoluto: la transmisión de conocimientos implica la formación de aptitudes y viceversa. Lo que hay de cierto es que según sean los métodos de enseñanza y el ciclo á que correspondan, puede darse preferencia á uno ú otro de ambos elementos. Ahora bien, en la formación de las aptitudes, el elemento primordial que debe educarse son los sentidos por cuanto en la evolución de las facultades del niño son aquellos los primeros que se manifiestan. Desde temprano el órgano de los sentidos pone en relación al ser humano con el mundo exterior; adquiere por una serie de observaciones y experiencias repetidas la facultad de asegurar su existencia y propender á su evolución; ajusta su conducta á las modalidades de la influencia exterior. Son nociones primeras que no han llegado al campo de la conciencia por cuanto como enseña la fisiología, los filamentos nerviosos del cerebro no están mielinizados; no obstante, como existen otras funciones de conservación, se pro ducen movimientos reflejos que nos garanten la integridad del individuo. Este adquiere en sus primeros años una noción indefinida de las cosas que las clasifica en su incipiente inteligencia como buenas ó malas según sea el resultado inmediato producido, mera relación de causa y efecto empírica y á menudo arbitraria; fija su atención en los detalles culminantes. A medida que transcurre el tiempo tiende más á fijarse en las caracteres generales que en aquellos baladíes que llamaban la atención de sus primeros años, tiende á la abstracción. Es esta una función de economía, una aplicación psíquica de una noción matemática; la supresión de factores comunes no altera la igualdad; así también la supresión de los detalles en la generalidad de los casos cuando el espíritu ha sido sometido á una sistemática educación, no altera el resultado de sus observaciones; y es natural, habituado á encontrar ciertas propiedades constantemente, pasan ellas desapercibidas para la conciencia pero no para el resultado final, pues ellas existen y de ellas se ha ocupado en otros tiempos el espíritu; están en lo subconsciente como fuerza, no como hecho; me explicaré: Supongamos que un individuo está escribiendo: él sabe que cada una de las letras que emplea tienen una forma y un valor particular, sabe que corresponde colocarlas en tal ó cual orden para expresar fielmente sus ideas - estos son los hechos, y sin embargo, cuando lo hace, es inconsciente de esa forma y de ese valor; él expresa sus ideas sin que estén turbadas por la preocupación de cómo deben escribirse - y esta es la fuerza que opera en nuestros actos, aún en aquellos más reflexivos. Siendo este el proceso que sigue el espíritu en su evolución intelectual se desprende como consecuencia necesaria que todo ser comience su educación en una forma intuitiva y sistemática. «Sin el exacto conocimiento de las propiedades visibles y tangibles de los objetos, nuestras concepciones serán falsas; nuestras deducciones erróneas; nuestras operaciones mentales estériles. Cuando la educación de los sentidos ha sido descuidada, toda la educación se reciente inevitablemente de la pereza, del entorpecimiento, de la insu-

ficiencia de aquéllos ».

Cuando se quiere transmitir nociones á cerebros infantiles; cuando se quiere que aquellas nociones se fijen, que sean asimiladas; en suma, que representen un capital psíquico puesto á interés, debe fomentarse la actividad concurrente de las facultades intelectuales del alumno. Cuanto mayores sean las facultades que intervengan, mayores serán también los resultados obtenidos. Unas á otras se prestan cooperación, se ayudan. La impresión visiva, se asocia á la auditiva, á la táctil; se funden en una percepción única que completa á todas ellas; la memoria las retiene, las asocia á otras percepciones; el juicio permite establecer las relaciones de unas con otras; en fin, la abstracción y la imaginación creadora, con los elementos proporcionados, descubre las leyes, por la manifestación de analogías constantes; las asocia, las disocia de los objetos concretos, los combina de mil maneras presentándolos como novedades.

A esta labor concurren todas las facultades; por consiguiente todas merecen nuestra atención; todas son acreedoras á ser educadas en el orden de su evolución. Desde que todas ellas son solidarias, las deficiencias manifiestas en una de ellas, afectan á todas las demás.

La enseñanza intuitiva pone al individuo en presencia de los hechos sin intermediarios, para que se ejercite su actividad descubriendo las propiedades de los cuerpos. La presencia de un objeto cualquiera es para el alumno la mejor disertación que un profesor pudiera hacerle; allí no falta nada; él experimenta las impresiones objetivas en su orden natural; todas las facultades concurren á la observación y si el profesor tiene el tacto de manifestarle las diversas faces sobre que puede observarse y que han escapado sin embargo á su primera investigación, fomentará la sutileza de su espíritu y sus sentidos abarcarán en una impresión de conjunto, todos los detalles. La enseñanza debe tender necesariamente á la objetivación. Sin la presencia de objetos las nociones que se adquieran serán erróneas; la imaginación en su fantasía objetivará arbitrariamente todo conocimiento de acuerdo con los elementos que posea. Por esto no es difícil observar á menudo crasos errores en los niños, sobre todo en aquellos que estudian historia, y no solamente en los niños sino aún en los hombres que trasladan al pasado las instituciones contemporáneas falseando así el juicio que les merezcan las acciones y los personajes de antaño. Lo que digo de historia cabe decirse de todas las materias. No ha mucho una alumna manifestó que durante un largo tiempo de su infancia buscaba la abeja entre los mamíferos, concibiéndola con las dimensiones de un pequeño rumiante y todo por no habérsele presentado no ya el animal ni siquiera una lámina que lo representara. Esto, que indudablemente es una exageración, manifiesta, sin embargo, un hecho muy repetido. Contra él se lucha actualmente; todas las escuelas disponen de abundante material de enseñanza para facilitar la objetivación: mapas, láminas, pizarrones, museos, etc. — En una clase de 2º grado de una Escuela Primaria pude observar el perfecto empleo que se hacía de este método. Se trataba de enseñarles el combate de San Lorenzo; la

profesora que es la señorita Altube, mandó un alumno al pizarrón para que dibujara el convento, cuyas torres fueron representadas por dos triángulos; otro alumno representó el río Paraná por una línea curva; á otro le fué confiada la tarea de determinar el lugar donde se encontraba San Martín observando al enemigo; lo situó en el vértice de uno de los triángulos; interrogados los demás alumnos si les parecía conveniente esa situación, algunas la objetaron con fundamento, acordándose entonces que debía estar en algunas de las ventanas más altas del edificio; finalmente, dos curvas que salían de ambos costados del convento representaban las cargas de los granaderos, mientras que otras líneas verticales que iban del río hacia el convento constituían las fuerzas invasoras. Este pequeño esquema que se desenvolvía junto con la narración, explica todas las faces del combate que adquiere una vivacidad sumamente interesante para las imaginaciones juveniles. El esquema implica una regular dosis de abstracción; sin embargo, es el único medio de objetivar los hechos complejos que se desenvuelven en el espacio y en el tiempo, como son las acciones de los hombres.

En la enseñanza positiva, es decir, aquella que se ajusta á la evolución mental y física del educando, pueden distinguirse las diversas fases por que atraviesa: la primera, la que tiene lugar en la familia, es puramente de educación espontánea de los sentidos; el niño aprende por sí solo, lo que pudiera llamarse con propiedad, las primeras nociones; es allí donde aprende á balbucear el idioma paterno; á ésta le sucede una educación más sistemática, que se realiza unas veces en el mismo hogar otras en los denominados Kindergarten cuya modalidad está constituída por las lecciones de cosas, intensificación ordenada y metódica de las primeras nociones; finalmente, en la escuela primaria, la enseñanza adquiere mayor amplitud; no es ya solamente la enseñanza de las cosas sino también la de los hechos, es decir la estática y la dinámica, dentro de las mismas normas. Sin embargo, como no siempre es posible la enseñanza intuitiva directa ni aún la experimental, (grado más elevado en la serie de las observaciones), en la mayor parte de los casos es necesario valerse de diversos medios de objetivación que subsanen el inconveniente material de que las cosas ó fenómenos estudiados no estén al alcance del alumno. Una enseñanza que hubiera seguido estos rumbos, no sería por ello más perfecta sino realiza un requisito, que sin embargo, de hecho queda comprendido bajo el rubro de una enseñanza verdaderamente intuitiva, me refiero á la práctica. No basta en verdad, que se haya concedido el lugar preferente á las cosas con respecto á sus símbolos; es necesario como corolario de todo conocimiento sólido, los ejercicios de aplicación. Mientras la enseñanza erróneamente llamada experimental, se reduzca á mostrar las cosas á los educandos, indicarles sus nombres y propiedades, hacerlas si se quiere, funcionar ante su vista pero sin que aquél intervenga activamente como operador y desconozca sus aplicaciones prácticas, esa educación, no titubeo en decirlo, no llenará su objeto. Lo que se habrá obtenido con esta nueva enseñanza será reemplazar la erudicción formal por una erudición material que tiene es

cierto una ventaja sobre aquélla, pero que no satisface completamente el ideal de la educación. Sobre todo si se medita sobre el verdadero carácter que debe asumir la escuela primaria, que es el de educadora, se comprende la mayor necesidad de formar aptitudes antes que transmitir conocimientos, y esto se logra casi exclusivamente con la enseñanza práctica. «Toda educación consiste en el arte de hacer pasar lo consciente á lo inconsciente » dice G. Le Bon, fórmula que traducida libremente podría expresarse diciendo que toda educación es el resultado de un hábito. La escuela debe propender por consiguiente á la formación de hábitos de orden, de disciplina y de

trabajo v habrá llenado su misión.

Nuestros institutos de enseñanza primaria han incorporado á sus normas pedagógicas dichos conceptos con resultados óptimos. El Reglamento, para las escuelas comunes, de 1898 sancionado por el Consejo Nacional de Educación, dispone en una de sus cláusulas generales, que la enseñanza debe ser intuitiva, proscribiendo en absoluto todo ejercicio memorístico. En la Provincia de Buenos Aires los programas vigentes esbozan el concepto de que la enseñanza debe ser intuitiva, aún cuando atenúan sus efectos aconsejando en algunas materias que se emplee en ciertas dosis los ejercicios de memoria, sobre todo en el idioma nacional, circunstancia que les merece una nota explicativa que dice: « En el curso de estos ejercicios, los maestros cuidarán de que sus alumnos reciten inteligentemente, de memoria, sentencias, máximas, cuentitos, relatos, fábulas, anécdotas, narraciones, descripciones y pequeños discursos con objeto de ejercitar y conseguir una retentiva fiel, fácil y pronta ». El empleo de los ejercicios de memoria, terminantemente proscriptos en las escuelas comunes de la Nación, es posible que haya respondido en la Provincia, á un concepto muy difundido acerca del fin primordial de la escuela primaria que es la formación del lenguaje; pero darle una importancia tan exclusiva á este propósito recorriendo á los ejercicios de memoria con detrimento evidente de las facultades de observación y de análisis del alumno que apenas se cultivan, confiadas á su auto-educación, es en realidad sensible. Por otra parte, no debe entenderse como formación del lenguaje la adquisición de un rico vocabulario de palabras, frases y expresiones más ó menos agradables y efectistas, sino el consciente empleo que se haga de aquéllas como resultado generado por el conocimiento exacto de las cosas, hechos ó ideas que representen. Es cierto que la nota transcripta, como muchas otras que se repiten á menudo en el texto del programa, exige que sea una « recitación inteligente, de memoria »; — ¿y qué puede entenderse por estas dos expresiones: recitación inteligente y recitación de memoria que se funden? — No soy adversario de que se ejerciten las facultades mnemónicas del alumno pues considero á la memoria como un gran auxiliar para la adquisición de los conocimientos, pero es menester emplearla en su proporción adecuada, es decir, que de un medio para realizar la educación no llegue á imponerse como fin. En cuanto á la faz propiamente experimental, queda descartada, en el hecho, con la ausencia de materias apropiadas como

son las ciencias naturales. Desde este punto de vista las iniciativas privadas, como la que corresponde á la Escuela Experimental de Esquina (Corrientes) han dejado muy atrás á la enseñanza oficial, y se explica, ajenas las primeras á la influencia político-económica que ha inspirado la ley de educación primaria (actual) de la Provincia de Buenos Aires que reduce el ciclo de enseñanza á cuatro años, ha podido, sujetándose á un criterio científico, aplicar convenientemente los últimos principios pedagógicos. La enseñanza que se realiza en el mencionado establecimiento merece un capítulo aparte; como no puedo concedérselo, me reduzco á su sóla mención.

MARIO PONCE DE LEÓN.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

Bushido, por J. Nitobé, págs. 169, D. Jorro, editor. Madrid.—La avalancha de libros nuevos por un lado y por el otro la escasez de tiempo resultante de las complicaciones de la existencia, están acrecentando la importancia de esa forma de la ayudamutua que es la noticia bibliográfica. Porque ya no es posible echarse á leer un libro para saber si sirve ó no sirve, perdiendo un tiempo que se ha vuelto precioso, desde que es luz para el que tiene ojos para ver en el espíritu de los otros, y lo que más importa es saber cuales son los espíritus extraños en que podemos encontrar cosecha más abundante y de mejor calidad para enriquecer el nuestro.

Por supuesto, el interés varía según las profesiones; pero hay un campo que es común á todos, el de la ética, y en este terreno sería difícil señalar á la atención de los estudiosos una obra, á la vez, más interesante y menos voluminosa, que el admirable compendio de ética comparada de Juan Nitobé, en el que la moral japonesa es presentada á la luz ó en función de la moral occidental, y que ha sido traducido al castellano por Gonzalo Giménez de la Espada, y publicado con el título de Bushido, el alma del Japón, por la casa editora de Daniel Jorro, en un volumen de 169 páginas en 8vo. menor. — A. ALVAREZ.

Fantasía y Ciencia, por el doctor E. Herrero Ducloux, págs. 231, Cabaut y Cía. editores.—Era necesario en el país un libro argentino que contuviese una exposición general del estado de la ciencia contemporánea que tan rápida evolución ha experimentado después de los últimos descubrimientos; necesidad advertida ya por casi todos los centros de publicidad ó de producción intelectual más reputados, universitarios ó no, y cuyos ejemplos podríamos citar, para no ser prolijos, en La science moderne et son état actuel, de Emilio Picard, y The new knowledge, de R. K. Duncan, profesor de química en Wáshington y Jefferson College, el cual, por su concepto de la ciencia, por sus objetivos específicos de demostración y por su idea docente, se asemeja más al libro con que el doctor Enrique Ducloux ha querido dotarnos, como

fruto de una labor continuada de cinco años en la cátedra y en la tribuna del conferenciante.

Si se fuese á juzgar este volumen como una obra de valor técnico y sistemático dentro de una unidad didáctica estrecha, no se hallarían estas condiciones. Pero es que su autor no ha tenido tal propósito, ni el de escribir un tratado de ciencias físicas ó químicas, sino que es una recopilación metódica de una labor de difusión científica desarrollada en diferentes ocasiones y sitios, pero siempre con el mismo pensamiento informativo, impuestas por sus auditorios, y por su nativa y brillante facundia literaria, que lo acredita como unos de nuestros escritores más agradables, rico de lenguaje y de buen gusto, poseído del más noble y sano de los entusiasmos, el de la ciencia y su investigación, cualidades de que pueden ofrecer un claro ejemplo las tres conferencias tituladas: Un rayo de sol, Una gota de agua y Sueños de alquimia.

Lejos de existir aquella contradicción que el vulgo imagina entre la poesía y la ciencia, el lenguaje poético fluye de su propia fuente, al brotar espontáneo, y copioso y candente del alma del observador, puesto en contacto inmediato con el manantial mismo de toda maravilla y de toda belleza real, inaccesibles á los ojos de los profanos, ignorantes de las palabras misteriosas con que se abren los palacios encantados donde la vida de la materia despliega sus recónditos

arcanos.

Los libros de difusión científica, á los cuales viene á incorporarse ahora el del doctor Herrero Ducloux, son las guías expertas que conducen á las inteligencias y las imaginaciones hacia las proximidades de aquellos prodigios, y si ellas no pueden penetrar hasta sus intimidades — lo que sólo la ciencia concreta podría — en cambio pueden gozar más íntimamente de sus espectáculo más hermosos, percibir sus rumores con mayor intensidad y sentido, y deducir infinitos raciocinios y no pocos principios positivos de los fenómenos observados á distancia. Porque si los sentidos en sí mismos tienen un principio de inteligencia con ser naturales y rudos, con mayor razón, y en muy superior medida lo tendría si ellos fuesen educados en la percepción más aguda de los fenómenos ó de las cosas: así el observador vulgar que ve la luna con un gran telescopio se forjará una idea superficial del astro, más ó menos semejante al que él habita; pero otro más ilustrados ó informado en las cuestiones ó problemas que á su respecto se agitan, dirigirá su pensamiento hacia ellos, y al contemplar de cerca la corteza del satélite, podrá juzgar, siquiera sea empíricamente, si es posible ó no en ella la vida humana ó la existencia de las fuentes que la originan y alimentan. Y lo que decimos del telescopio, aplicamos al microscopio; y entonces, de este simple raciocinio empírico, iremos sin darnos de ello cuenta, acaso á las hondas reflexiones que sugiere el discurso de Mr. Balfour á que tantas veces nos hemos referido en nuestras conferencias y conversaciones de la Universidad - y que Duncan también cita en su libro del New knowledge—sobre el poder verdadero de la ciencia, y los problemas metafísicos que la observación microscópica sugiere en el el estudio.

Este volumen tienen un triple valor: él ha sido forjado en una labor práctica y persistente de información sobre las más palpitantantes cuestiones de la ciencia moderna; contiene en la suficiente medida é intensidad las nociones positivas de las referidas ciencias, y muy en particular en capítulos como los titulados Radiaciones, Éter, Atomos, La unidad de la materia, Afinidad, Los iones en terapéutica, para no enumerar más, tratados de manera que contienen verdaderas lecciones positivas y forman como la sólida osatura interior del libro; por fin, está escrito en un estilo tan flúido, tan elegante, tan atractivo y rico de bellezas poéticas, que su lectura se asemejará á un paseo gratísimo por un mundo lleno de interés, conducido por un guía lleno de talento y amenidad. — J. V. González.

Psychologie de l'Enfant, por el Dr. Ed. CLAPARÉDE, profesor de la Universidad de Ginebra; pp. 283 con 9 figuras. El origen de este libro es una serie de artículos publicados en las principales revistas de Psicología europeas, Archives de Psichologie en primer término, con el propósito de servir á las personas deseosas de iniciarse en los nuevos métodos de la Pedagogía Experimental. No constituye, precisamente, un tratado, pero sí un conjunto de trabajos elaborados con originalidad y ciencia, utilísimos á quien quiera en nuestro país, ya despertado el interés, ir por caminos precisos á la investigación de asuntos determinados. El A. advierte que en ninguna escuela normal se dicta todavía un curso de psicología del niño. Los jóvenes que egresaren de dichos establecimientos con un título de maestro, son designados por el Estado para cultivar las inteligencias, formar el carácter y reprimir los instintos sin habérseles enseñado nunca lo que es la inteligencia, el carácter, el instinto y las leyes de desarrollo á que obedecen. Mr. CLAPARÉDE hace una breve historia de las investigaciones de psicología infantil realizadas por las diversas naciones del mundo civilizado, entre ellas la República Argentina, desde Tiedemann y Breyer hasta Ioteyko y Pizzoli. ¿Cuáles son los problemas que debe resolver la psicología pedagógica? se pregunta el A. La pedagogía práctica se propone un cuádruple fin: conservación de la salud, gimnasia intelectual y física, aprovisionamiento de la mémoria y educación propiamente dicha. Si consideramos su alcance pragmático, los problemas de la psicopedagogía se subdividen en dos grandes grupos. Los del primero son teóricos y se refieren al conocimiento de la mentalidad del niño y á la determinación de las leyes de su desarrollo. Los del segundo, ofrecen un interés, sobre todo, práctico. Pertenecen á la psicología denominada aplicada y se dividen en dos clases: psicognósticos y psicotécnicos. Los problemas psicopedagógicos deben distinguirse según ellos pretendan resultados generales ó diferencias individuales, determinación del tipo mental, de un interés extraordinario, esto último, dice el A. para el educador ¿ Cuáles son los métodos para alcanzar la solución de dichos problemas? Son, con pocas diferencias, los mismos de la psicología general y deben proponerse: 1º la naturaleza de los fenómenos recogidos; 2º las condiciones generales de la investigación; 3º el acopio de los hechos; 4º la naturaleza del

sujeto; 5º el punto de vista técnico de la investigación, á lo que la pedagogía experimental agrega el grupo escolar (curso ó grado). El A. hace un resumen del trabajo más claro y completo sobre esta materia, que se haya publicado hasta ahora Classification et plan de méthodes psychol., por el mismo en Arch. de Psych. VII. 1908.

Después de estos estudios generales el A. se ocupa del Desarrollo mental y la Fatiga, los dos problemas didácticos por excelencia con acopio de observaciones, desde que las estadísticas son, sobre ciertos puntos, abundantes, aunque sobre otros hay poco ó nada hecho, por lo vasto que es la atención, la memoria, el razonamiento, la afectividad, la voluntad, el movimiento, objetos de la educación, en el campo pedagógico. CLAPARÉDE estudia el crecimiento físico y trata de explicar sus relaciones con las funciones mentales, destinando muchas páginas al interés y su evolución; estudia el problema de la fatiga, el surmenage y el reposo, los coeficientes ponogénicos de diversas ramas; el juego, la imitación y la educación atrayente, de importancia práctica, esta última, considerable.

Hay, en este libro, elementos fundamentales para una pedagogía llena de ideales nuevos y contra ciertas formas aberrantes, en cuanto que no enseñan el esfuerzo sino por el esfuerzo; que intimidan y contienen, no despiertan ni expanden. CLAPAREDE añade á cada capítulo, una información bibliográfica bastante amplia de autores in-

gleses, franceses, alemanes y norteamericanos.

El A. recuerda á menudo la carencia de observaciones que permitan comparar los niños por edades y sexos. Hace, con este motivo, referencias á los trabajos de Schuyten y convendría que no se olvidaran los nuestros que tienden precisamente á definir las aptitudes y capacidades, de ese punto de vista y dentro del grupo, que es lo que particularmente interesa á la enseñanza. - V. M.

Le Diprothomo Platensis. Un precursor del hombre del plioceno inferior de Buenos Aires por Florentino Ameghino, Director del Museo Nacional (Anales); pp. 98 con 72 láminas y dos planchas. Los descubrimientos paleontológicos realizados durante los últimos años en los estratos geológicos del suelo argentino, son de una importancia excepcional para la ciencia del hombre y vienen confirmando primeramente, las leyes filogenéticas expuestas en 1881 por el A. y luego su teoría de que Sur América ha sido el centro de irradiación de los mamíferos y en particular de la forma humana. En presencia de los hechos, son indiscutibles las aseveraciones del sabio autor, y los europeos que querían al viejo continente por cuna del género humano, tendrán forzosamente que consentir la nueva luz que les va de tierras inesperadas, con elementos inesperados. En verdad, sobre estostesoros hubieran tal vez corrido siglos, sin un Ameghino, rara simbiosis de genio y de labor, que los interpretara; Ameghino es hoy un paleontólogo de una autoridad indiscutible en el mundo, y en la ciencia que cultiva, un inspirado, pues la lógica de sus deducciones, su poder generalizador no tiene equivalencia sino en los hombres de mayor representación en la Historia Natural. Una demostración palmaria de lo que decimos es

esta monografía sobre un antecesor del hombre, más trascendental para los misteriosos orígenes del hombre, que el Pithecanthropus de Java, máxime, si se piensa que el Diprothomo es uno de los gajos del árbol reconstruído por Ameghino y cuya raíz es el pitheculites.

Las razones del Dr. Ameghino son de orden geológico, de orden morfológico. Estudia, primero, el suelo de Buenos Aires, luego la transformación de la caja craneana del mono en la del hombre y por fin, los restos, asignándoles la posición relativa que les corresponde.

Intorno all'ignoto, por Enrique Morselli, opús. de 30 págs. editado en Lugano; el A. al tratar de los faquires y casos poseídos, abre con la sagacidad y agudeza mental que le caracteriza, una po-lémica sobre el Espiritismo refutando á Lombroso sus dos últimos artículos Sui fenomeni spiritici e la loro interpretazione á base fantomatiche, en los que el célebre criminalista de Turín parece decidirse por las escuelas tradicionales, admitiendo una manifestación post-mortem de la vida. La hipótesis del perispírito, dice el A. ó flúido mediánico emanado de los mediums y absorbido por las ánimas, es una superfluidad ó una contradicción in terminis. El espiritismo carece de profundidad filosófica, no concibe siquiera aproximadamente las inmensas dificultades del espacio y del tiempo, del Ser y del Conocimiento, del Bien y del Mal, de la Voluntad y de la Ley; los ataca con extremada ligereza y desoladora superficialidad, sin llegar nunca á la altura de ninguna teología ó cosmología Basándose en gran parte, sobre errores de percepción y deficiencias de razonamiento, representa apenas las conclusiones del sentido común. Corresponde á las reflexiones del hombre vulgar frente á ciertos hechos que exigen ser percibidos sin esfuerzo crítico, sin análisis de su determinismo contingencial y causal.—V. M.

Un registratore mentale, por V. Ducceschi, profesor de Fisiología y Psicología experimental en la Universidad de Córdoba, con dos figuras. El A. halla algunos inconvenientes á la inscripción gráfica de los métodos de Patrizi, Seashore, De Sanctis para determinar la atención de los sujetos y la forma de su actividad mental. De aquí que tratase de buscar un procedimiento que permitiese analizar, mediante la inscripción gráfica, en la sucesión y todas sus particularidades, fiel y simplemente, la forma en que se desarrolla la actividad psíquica. El aparato de D. responde á este principio y marca gráficamente la terminación de cada cálculo, indicando, al mismo tiempo, si la operación mental fué exacta; de ahí el nombre que le da de Registrador mental. La curva expresa fielmente el ritmo de la actividad con todas sus variaciones y oscilaciones, la cantidad relativa del trabajo mental en la unidad de tiempo y contiene, además, algunos datos cualitativos (errores). El A. describe minuciosamente el aparato y manera de usarlo en las diversas pruebas é investigaciones indicadas por el experimentador. Creemos. por nuestra parte, que el aparato ofrece positivas ventajas sobre los comúnmente usados, cuyo inconveniente insalvable es el muchísimo tiempo que exigen los cómputos, inconveniente que obliga

á hacer, en los laboratorios, psicología demostrativa que de ninguna manera puede ser explotada por la generalización, y, de consiguiente, por el grupo, que es lo que de aplicativo ofrece la ciencia mental. Desde luego, Duceschi, ha conseguido economizar una gran suma de tiempo y esto es un gran mérito para su aparato.—V. M.

Las aguas minerales de los valles de Hualfin y otros de la provincia de Catamarca, por E. y L. HERRERO DUCLOUX; no incumbe á esta Revista apreciar los méritos de trabajos especiales como éstos; pero hay en él tal suma de labor, hay en el abigarramiento de cifras y en los análisis largos y delicados, tales manifestaciones de estudio, dedicación y. paciencia, que la Universidad no puede menos que sentirse halagada cuando puede ofrecer al país producciones de esta naturaleza que lo hacen conocer entre propios y extraños, por sus fuentes de mayor y menos discutida riqueza, salvando, así, el primer inconveniente de la explotación que es ignorar.—M.

Travail et Folie. Influences professionnelles sur l'étiologie psycholopathique, 1 vol. in 15, por los Drs. A. MARIE (de Villejuis) y RENE MARTIAL. (Biblioteca de Psicología experimental y de Metapsiquica. Blund, Editor). - El problema de las relaciones entre el trabajo y la locura, trae á discusión muchas nociones consideradas prácticamente como definitivamente adqueridas, pero siempre discutibles desde el punto de vista fisiológico. Los autores no pretenden en este opúsculo, establecer que en tal ó cual caso, el trabajo es la la causa de la locura. Toda enfermedad, mental ó de cualquier naturaleza que sea, resulta de causas múltiples, y en cada caso, cada una de estas causas ocupa, en el conjunto de las etiologías, un lugar de importancia, diferente y variable. Lo que los Autores han ensayado determinar es, pues, la parte que corresponde al trabajo físico ó intelectual, en el conjunto etiológico, del cual resultan las psicosis, y además la proporción de trabajadores atacados de psicosis, comparada con su totalidad y con su totalidad en cada profesión. Este libro es, pues, ante todo, una tarea de extensa documentación. Pero será algo más: un trabajo de discusión y de razonamiento científicos, porque la etiología de ciertas psicopatías provoca el examen de algunas manifestaciones recibidas ó á recibir del sujeto de la etiología vesánica. Finalmente llena una laguna, porque es, en la literatura médico-psicológica francesa, el primero que entra al fondo mismo del problema, basándose sobre un considerable material de observaciones.

Contribution à la Psychologie de l'Adolescent, por A. LE-MAITRE. 40 págs. Comprende tres capítulos: I. Le parapsychisme scolaire. — Observa el A. que al lado de los alumnos anormales para quienes se han creado clases especiales y cuya educación está sometida á métodos apropiados, existen otros de quienes hasta el presente no se ha hablado. Son los soñadores, los imaginativos más ó menos excéntricos ó los candidatos á la tuberculosis ó neurastenia. Abandonan las clases ya por motivos de salud, ya por ser

refractarios á la disciplina estricta ó al trabajo regular. Pesquisas minuciosas denuncian, desde luego, signos físicos ó psíquicos que permanecen en estado latente hasta que una circunstancia cualquiera hace precipitar la crisis que LEMAITRE considera más ó menos inconsciente; á esta faz se le ha dado el nombre de parapsiquismo. El A. estudia varias casos: A., joven inteligente, con excelentes disposiciones para las lenguas, matemáticas, música, muy impresionable, atacado de agarofobias y nictofobias, á los 16 años 3 meses abandona bruscamente el colegio á causa de una gran debilidad que sobreviniendo en el estado agudo, le impidió caminar. B, no se ha educado en un medio como el de A. Es hijo de un modesto obrero y de una madre inteligente. Su tipo endofásico es visual, casi alucinatorio. Se cree poeta, orador; afirma que llegará á ser más grande que Víctor Hugo. El mal hace crisis; B, atacado de una bronquitis aguda abandona sus estudios. El A. estudia seis casos más con riqueza de detalles, útiles para todos aquéllos que se interesan por esta clase de investigaciones. Este parapsiquismo que no es raro entre los escolares, afecta las formas más variadas aunque todos podrían entrar probablemente en una opinión ya conocida, la psicastenia; no vendría á ser sino una de sus subdivisiones, una psicastenia virtual. Hay peligro en generalizar este término incluyendo en él las distracciones: el parasiquismo es, á la vez, causa y efecto; es el efecto de un desorden psíquico y la causa de una enfermedad en germen. El mal podría prevenirse si notándolo padres y profesores aplican á su tiempo una higiene general y sobre todo una higiene moral apropiada.

II. Doble personalidad ó división de la conciencia. — Comúnmente en las naturalezas sensibles é histéricas hay un desdoblamiento de la conciencia que persiste hasta los comienzos de la adolescencia. Permanece desconocido, sea porque el sujeto no lo denuncia, sea porque más tarde se opera la reintegración. En esta categoría entran lo que el A. llama formas de alucinaciones autoscópicas que consisten en verse y sentirse obrar á cierta distancia de sí mismo ó en trasformar inconscientemente un grupo de sus sentimientos en personajes llamados á desempeñar papeles de actores dramáticos, guías ó consejeros. LEMAITRE estudia un caso interesante: Emilio, hijo de padres cuyos ascendientes eran músicos de talento ó comerciantes inteligentes, por diversas circunstancias había sido confiado á una sirvienta que le contaba historias de ladrones y gendarmes. A los diez años se decidió colocarlo en una casa de educación; esta noticia precipitó la crisis; el mismo día sintió por vez primera una voz dulce nueva en su costado izquierdo (región del corazón) que repercutía hasta la cerviz; al mismo tiempo que respondía y comandaba á una segunda voz dura, poco simpática, situada en el costado derecho, (región epigástrica). No eran solamente internas, sino que se personificaban en sujetos cuyas formas concordaban con las cualidades de cada una de las voces. Durante tres años esta doble localización fué para Emilio un fenómeno enteramente natural y de poderosa influencia en su vida moral. La voz de la izquierda era la directriz de su fuero interno en el sentido del bien, oponiéndose á la voz del lado derecho, que le atraía hacia el mal.

Además era un verbo-visual; veía desfilar las palabras de sus pensamientos delante de sus ojos «como eléctricamente»; padecía de fotismos; atribuía á cada letra una jerarquía determinada, y personificaba las cifras del modo más caprichoso. El A. analiza los antecedentes y funda con claridad la teoría que estas luchas le sugieren.

III. La evolución mental de un degenerado superior. — En este trabajo el A. se revela un psicólogo profundo. Es la descripción minuciosa, llena de observaciones oportunas, de un alma trastornada que se debate febrilmente en medio de sus desfallecimientos y que ambicioso de elevarse por sobre la mediocridad, cae sin cesar en las más bajas pasiones. Herbert, sujeto taciturno y orgulloso, franco y desvergonzado, atacado de crisis sexual y religiosa, de alucinaciones auditivas, cuya historia está narrada con riqueza de de detalles, es un degenerado superior, que hubiera llegado á ser un gran poeta, un genio en la literatura, si sus taras psíquicas, manía de persecusiones, de filantropía, folias de grandezas y misticismo, en erotomanía no hubieran trastornado su inteligencia, si el hipnotismo, que alguna vez se puso en prueba, hubiese triunfado de sus funestos impulsos y si su psiquismo superior hubiera evolucionado después de tantos esfuerzos. — J. DEL C. M.

A History of Education before the Middle Ages, por Frank PIERRE, PONT GRAVES. — The Macmillan Company, New York, 1909; 304 páginas. — Este libro se propone dar á conocer los asuntos que formarían un manual, especie de esbozo de la historia de la educación anterior á la escuela monástica. El A. aspira tan solo á dar el material suficiente como para hacer resaltar los movimientos más insignificantes y discute los principales sin penetrar profundamente los detalles. Estimula á los estudiosos para ir más lejos en esta clase de investigaciones. Considera la educación como especie de evolución consciente. Piensa que es necesario una breve relación de la historia social y política de cada período. La primera parte trata de la educación sin progreso entre los salvajes, bárbaros; en Egipto, Babilonia, Asiria, Fenicia, China, India, Persia y da los rasgos generales de la civilización más reciente en 109 páginas. Su segunda del individualismo en la educación de los antiguos judíos, griegos y romanos; mientras que el último capítulo está dedicado á los cristianos y á las escuelas catecúmenas.

REVISTAS

Technique de l'attention, por VASCHIDE y MEUNIER. Archives de Neurologie. Mayo 1909. Serie 4ª. V. I. año XXXI. — Los autores, conocidos en el campo de la ciencia, por sus publicaciones sobre Técnica de Psicología Experimental publican un estudio sobre dispositivos usados en las pesquisas psicológicas.

La técnica de la atención no es la técnica de los tiempos de reacción; éstos no denuncian sino un aspecto de aquélla. Diversos procedimientos han sido propuestos y utilizados por los psicólogos. Los autores pasan revista de estas observaciones y las inducciones que ellas sugieren. Examinan el método llamado de trabajo mental, la medida del campo visual, la oftalmometría, la estesiometría, los métodos gráficos, las omisiones en la lectura y las omisiones en la escritura, elementos que en su conjunto establecen una técnica que permite la compresión del proceso de la atención en su generalidad. Para este examen proponen diez series de experiencias: 1º Medir la sensibilidad de la piel con la ayuda de un aparato capaz de determinar la agudeza de esta sensibilidad. 2º Medir la fuerza muscular voluntaria con un dinamómetro de poder, es decir, examinar la forma y la rapidez de la presión muscular. 3º Medir la rapidez de los movimientos, valiendose de cualquiera de los procedimientos múltiples y simples usados en los laboratorios. 4º Medir la atención voluntaria y consciente de los sujetos con la ayuda de experiencias precisas. 5º Medir el campo visual y examinar la visión de los colores. 6º Medir el campo auditivo y examinar la audición. 7º Medir la rapidez del pensamiento, valiéndose de los tiempos de reacción. 8º Medir la memoria de las palabras y de las cifras. 9º Hacer efectuar un cálculo mental. 10. Experiencias sobre la asociación de las ideas. La importancia de este trabajo surge de los detalles; de las indicaciones prácticas que los autores dan para cada uno de los procedimientos indicados.

L'hérédité dans l'avarice, por J. Rogues de Fursac. — Journal de Psychologie (Mayo-Junio 1909). El A. sostiene que la avaricia es una afección de la edad moderna, especialmente de la vejez; hasta cierto punto adquirida. Ha hecho 25 observaciones de avaricia 7 de las cuales no denunciaban rastros hereditarios; de las 18 restantes ha reconstruído su historia, estudiándolas en sus detalles. De este trabajo se infiere: 1º La herencia mórbida es muy frecuente en las familias de avaros, tan frecuente como en las familias de alienados en general. 2º Reviste todas las formas pasibles (ascendente, descendente, colateral). 3º Las taras en las familias de avaros raramente consisten en afecciones nerviosas orgánicas ó en neurosis propiamente dichas, casi siempre, al contrario, en afecciones exclusivamente mentales. Es una herencia esencialmente psicopática, tomada esta palabra en un sentido más amplio, como un estado mórbido del espíritu. 4º Los casos de anomalía del carácter predominan con mucha frecuencia sobre los casos de psicosis propiamente dichas, conforme á lo que se observa en psiquiatría. 5º La herencia similar es frecuente. 6º La contraria, aunque menos frecuente, se encuentra ya pura, ya asociada á la herencia similar.

La obra de Sarmiento, por Darío E. Salas.—La Revista Pedagógica. Marzo, Abril y Mayo de 1909.—Sarmiento como pedagogo es poco conocido; sus libros, sus doctrinas, sus valientes reformas han sido olvidadas. El notable trabajo de Salas que llama á

Sarmiento el « primer promotor y el legítimo patrono de la futura Asociación Pan Americana de Enseñanza», trae el recuerdo del fecundo pensador, batallador infatigable, paladín de la educación común, laica y obligatoria; baluarte de las instituciones democráticas; del que dignificó la profesión de la enseñanza; del que proclamó la continuidad en la organización escolar; del que sostuvo que la educación primaria debía tener rentas propias; del que defendió la educación de la mujer; del que soñó con unir á todas las naciones de Sur América en un sistema común de educación pública. El A. estudia prolijamente la obra de Sarmiento desde su iniciación en aquella legendaria «Escuela de la Patria», sostenida por el Cabildo de San Juan, hasta sus reformas educativas en el Paraguay. Recuerda sus ideas pedagógicas vertidas en El Mercurio, El Nacional, El Progreso y La Tribuna y llevadas á la práctica en la Escuela Normal de Preceptores, la primera de su género fundada en América del Sur. Sarmiento en sus informes al Ministerio pinta las dificultades que tuvo que vencer para mantener su establecimiento; indica los planes de estudios seguidos; las reformas en los métodos de enseñanza empleados hasta ese entonces; destierra el aprendizaje de memoria; desdeña el lujo de enseñar teorías para dar importancia á aquello de utilidad directa al futuro maestro; modifica la enseñanza del idioma patrio, introduciendo los ejercicios de redacción, haciendo la gramática más práctica y racional; lucha por simplificar la ortografía despojándola de ridiculeces y antiguallas; trata de enseñar objetiva y prácticamente la aritmética, la geografía, la cosmografía y más que todo, trabaja por inculcar á sus alumnos el aprecio y respeto por su futura carrera y por despertar en ellos el amor del estudio y al perfeccionamiento y de ahí nació ese semillero de maestros que, esparcidos por todas partes, hicieron comprender que el porvenir de la nación descansa en la escuela primaria.

Y este hombre extraordinario que en sus libros habla de exámenes, vacaciones, disciplina, afectividad local, higiene, material de enseñanza, bibliotecas, museos, visita de los inspectores, escuelas dominicales para adultos; que ha introducido primero que nadie en tierra americana los axiomas pedagógicos de los grandes maestros; que ha escrito su Método Gradual en donde han aprendido á leer dos generaciones de argentinos y chilenos; que ha producido su célebre Memoria sobre la Ortografia Americana, su libro admirable De la Educación Popular, producto de su viaje á Europa y de sus conferencias con Horacio Mann; que ha formulado los Principios fundamentales de las leves de instrucción primaria; que ha creado en Chile el verdadero periodismo docente con la publicación de El Monitor de las Escuelas y en Buenos Aires (1855) los Anales de la Educación Común, desarrollo de su obra de más aliento La Educación Común; que en 1861 fundó en San Juan el primer Colegio gio Nacional de la República; que en 1866 publica Las Escuelas de los Estados Unidos, trabajo general sobre educación del pueblo como institución política y en 1886 La vida de Dominguito donde están fundidos el corazón del padre y el alma del pedagogo; que quería «hacer de toda la República una escuela»; «una escuela donde

todos aprendan, donde todos se ilustren y constituyan así un núcleo sólido que pueda sostener la verdadera democracia que hace la felicidad de los pueblos»; que con Mann y Bello forman la tríade que sustentara la instrucción pública de América; de este genio fecundo podría—lo recuerda el A.—haberse dicho como dijo Mann, meses antes de su muerte: «Las escuelas comunes han sido mi primer amor; ellas serán también el último».— J. del C. M.

Revista Chilena de Historia Natural. — Febrero de 1909. Dirigida por el conocido hombre de ciencia Prof. Poster, está destinada al fomento y cultivo de las Ciencias Naturales en Chile. Ha publicado ya 267 trabajos originales sobre la fauna, flora y gea de aquel país. El presente número, aparte de la extensa biliografía, comprende: Darwin en Chile, por Carlos E. Poster. Breve nota de micología, por Carlos Spezazzini. Estudios elementales de Zoología. Los miriápodos (con ilustraciones), interesante estudio por el Prof. Poster. Entomologie, por Maurice Pic. La falla sísmica de California, por Montessus de Ballorc. A new flea from Chili, porn. C. Rothschild. Composición química de la grasa, por J. A. Domínguez. Estado actual de las Ciencias Antropométricas en Chile por el Prof. Poster. Novedades científicas. Crónica. Correspondencia. Variedades.

Le Congrès de l'enseignement secondaire — 16 y 17 de Abril de 1909. - Revue Universitaire. Mayo 15. - Refiriéndose á la cuestión tan debatida del bachillerato y particularmente á las dispensas de la edad, el Congreso considera que la juventud excesiva de los alumnos que aún no han adquirido la madurez de espíritu, es una de las causas del debilitamiento de los estudios. Establece que las dispensas de la edad no deben ser superiores á seis meses; que aun en este caso no son acordadas sino excepcionalmente, exigiéndose á los alumnos un término medio determinado en todas las composiciones y que se tenga en cuenta el dictamen de los profesores respecto de la capacidad de cada aspirante. La falsa democratización y sus consecuencias inmediatas ó sea la desorganización de la enseñanza secundaria que tan hondamente repercute en la universitaria, no es recompensada por una remuneración más ó menos grande en virtud de tales dispensas. En consecuencia, el Congreso declara que se deben suprimir radicalmente.

Publicaciones de las Revistas

Revue Pédagogique. — Tomo 54º. Nueva serie. Nº 6. Junio 1909. La educación de los niños en el siglo XVII, Fenelón y Mme. Maintenon, por G. Lefèvre. El antipatriotismo, por L. GÉRARD-VARET. Recepción de Carnegie en la Sorbona, discurso de M. LIARD. Una lección de cosas, por E. MAYNIAL. La enseñanza del francés á los extranjeros en algunas universidades de provincia, por Ida R. SÉE. A propósito de las bibliotecas populares en Alemania, por V. H. F. La colonización de la América del Sur, por Ernesto Tonnelat, son los asuntos más importantes que contiene el presente número.

Anales de la Sociedad Científica Argentina. — Marzo 1909. Entrega III. Tomo 57º. Comprende: Algunas consideraciones acerca de la naturaleza coloidal de la imagen latente, por Luis GUGLIELMELLI. Riego con bombas eléctricas, por Emilio GUARINI. El impuesto progresivo sobre la propiedad y la renta como base del sistema tributario, por Nicanor Sarmiento. Bibliografía.

Revue Internationale de l'Enseignement. — Junio 1909. Año 29°. V. 57° N° 6. Escuela de altos estudios hispánicos en Madrid, por R. Thamin. Carnegie en la Sorbona, discurso de Liard, id de Carnegie. Carta de Carnegie á Clemenceau, Maestros y estudiantes franceses en el extranjero, Maestros y estudiantes extranjeros en Francia, El reclutamiento de naturalistas, por Leclerc du Sablon. Economía política y educación, por Alberto Schatz. Enseñanza superior técnica. Crónica de la enseñanza. Bibliografía.

Rivista Pedagogica. — Año II. Nº 9. Junio 1909. El fundamento del educador, por Rafael Rista. Educación laica, por Federico Enriques. La escuela universitaria del magisterio en Italia, por Olinto Bosselli. De la alternación en las escuelas primarias, por T. Armani. La reforma de la Escuela Normal, por José Landisi. Notas didácticas, por Luis Tenca. Primer Congreso Internacional de Educación Normal, por S. Ferreri. Libros. Revistas. Noticias.

El Monitor de la Educación Común. — Junio 1909. T. XXIX. Serie 2ª. Nº 58. El alumno en la escuela, por Leopoldo Lugones. Congreso de madres, por Raúl B. Díaz. Dictámenes, por Ernesto A. BAVIO. Apuntes para un libro de Moral Cívica, por Ernesto León Ódena. La evolución histórica de la universidad alemana, por Juan Patrascoin. Enseñanza objetiva. Ilustraciones, por Josefa Joan. De la mujer, por Pablo A. Córdoba. El número consta de más de 300 páginas de material nutrido y de utilidad inmediata para los que ejercen tareas docentes.

Revue Universitaire. — Junio 1909. Año XVIII. Nº 6. Un proyecto de enseñanza nueva, por Hubert Bourgin. La crisis de las lenguas vivas en nuestras clases superiores, causas y remedios, por A. Sonillanc. Sobre la enseñanza de la historia en los liceos de las niñas, por S. A propósito de la orientación de la enseñanza moral en los liceos de señoritas, por Ch. Renauld. La vida pedagógica, por Paul Crouzet, son los artículos más interesantes del presente número.

Boletín de la Instrucción Pública. — Junio 1909. T. II. No 4. Comprende cuatro secciones: Oficial, Doctrinal y técnica, Administrativa y Estadística y de Informaciones. Bibliografía. En la segunda se encuentran estos importantes trabajos: Formas típicas de las orillas del Río de la Plata, por el doctor Franz Kühn. La lengua griega, su origen, desarrollo y misión histórica, por el doctor Volemar Höbner. Los sistemas de promoción, por Ramón Melgar. Orientación social de la educación física, por el doctor E. Romero Brest. La escuela y los maestros del porvenir según Elslander, por L. R. F. Las bibliotecas públicas americanas según Mauricio Pelissan, F.

Revista Jurídica. — Órgano de la Sociedad Jurídica de la Universidad Nacional de Bogotá. Abril 1909. Año I. Nº 7. Contiene: La esclavitud en Colombia, por Vicente García Córdoba. De las relaciones entre la Iglesia y el Estado, por Leandro Medina. Sociedad Jurídica. Bibliografía.

Revue Scientifique. — Junio 1909. Aparte de las Notas de actualidad, donde se hace un estudio sintético de los últimos descubrimientos científicos, de las Noticias, de las sesiones de la Academia de Ciencias de París, de la Crónica bibliográfica y astronómica, el presente número comprende: Los nuevos horizontes de la síntesis en Química orgánica, por E. PATERNO. Algunas noticias médicas de la guerra ruso-japonesa, por P. RECLUS. La Asociación Sismológica Internacional. La organización de las observaciones sismológicas en Francia, por R. DOUGIER.

La Educación Nacional. – Mayo 1909. Año V. Nº 5. Publicación de la Escuela Normal de Profesores de Santiago de Chile. La formación del profesorado normal, por La Redacción. Algunas indicaciones sobre la manera de preparar una clase en la Escuela Primaria, por Atilio Mendoza V. Contiene, además, una Sección bibliográfica y otra sobre asuntos de interés general.

L'Encéphale. — Junio 1909. Año IV. Nº 6. Entre las memorias originales. Paranoia, Folia progresiva y delirio de persecución, por A. Joffroy y R. Dupony. Delirio de sistematización y de interpretación doctrinal, por B. Pailhas. Estados mixtos de psicosis maniática depresiva, por Paul Courban. En los documentos clínicos se estudian casos importantes. La revista, además de la Bibliografía, publica las actas oficiales de la Sociedad de Psiquiatría de París.

Revista de la Instrucción Pública de Colombia.—Nº 3. Marzo 1909. Artículos de fondos: El método intuitivo y sus relaciones prácticas, por Damián Isérn. Gimnástica educativa ó escolar. El método histórico, por G. Monod, traducción.

The Pedagogical Seminary. — Junio 1909. V. XVI, Nº 2. El crecimiento de los niños filipinos, por J. I. Boblitt. Fuera de la escuela, por Elnora Whitman Curtis. Sentimientos, pensamientos y conducta de los niños hacia sus animales favoritos, por M. N. Kaylor. Contribución al estudio del niño psicológico, por Augusto Niggam. Actividades de los niños entre los pueblos primitivos, por A. J. Chamberlain. Bibliografía.

Revista de la Universidad de Buenos Aires. — Junio 1909. Año VI, tomo XI, Nº 54. Aparte de los actos y documentos oficiales, comprende: El Congreso de americanistas de Viena, por J. B. Ambrosetti. Observaciones arqueológicas sobre alfarería funeraria de «La Puna», por J. A. DILLENIUS. Etude chimique differentielle des urinos d'un diabétique, por F. LANDOLPH.

Boletín del Ministerio de Agricultura. — Enero, Febrero y Marzo de 1909. T. XI, Nºs 1, 2 y 3. Es un volumen de 167 páginas que contienen datos, informes, ensayos, experimentos é importantes estudios relativos á las industrias agrícola y ganadera.

Revista de Derecho, Historia y Letras.— Julio 1909. Tomo XXXIII. Contiene artículos de Calandrelli, Zeballos, Seljan, Centeno, Pesenti, Castro López, Aguirre. Bibliografía argentina, brasileña, colombiana y chilena.

Revista Universitaria. — Organo de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima. Junio 1909. Año IV. Vol. III. Cátedra de clínica médica, por el Dr. Leonidas AVENDAÑO. La misión de nuestra Universidad, por el Dr. Luis MIRÓ QUESADA. El servicio militar como factor educativo en el Perú (tesis), por Luis ALAIZA y PAZ SOLDÁÑ. Sección oficial.

La Revista Pedagógica. — Junio 1909. Año V. Nº 2. Esta importante publicación de la «Asociación de Educación Nacional» de Santiago de Chile, comprende, aparte de las notas bibliográficas, crónica pedagógica y boletín de la Asociación, los siguientes trabajos: El Congreso Científico Pan Americano, por Leo S. Rowe. El canto en los colegios del Estado, por Leopoldina MALUSCHKA DE T. Sobre enseñanza de la física. Mejora de la condición del Profesorado, por C. Anash Leguizamón.

El Libro. — Buenos Aires. Nº 17. Julio 1909. La abstinencia en los místicos, por G. Dumas. El problema del analfabetismo, por J. A. Coni. Geografía científica, por el Dr. Gigena. Lecturas y Conferencias populares, por Antonio Alta. Prosodia verbal, por Juan B. Selva. Divagaciones idiomáticas, por Castro y Perona. Conferencias públicas, por Alvarez, Levene y Altamira. Ley de educación física, por J. G. Leguizamón. Asoc. del Prof. Sección oficial.

Exposición Internacional de Ferrocarriles y Transportes Terrestres.—Circular Nº 15. Buenos Aires. Mensaje del Presidente de la República. Profusamente ilustrada.

La Revista de los Niños. — Agosto 1º, 1909. Nº 1. Organo del Museo Pedagógico. Está dirigida por el señor Ernesto Nelson que en su viaje á Estados Unidos ha recogido un gran caudal de experiencia pedagógica. Las figuras son nítidas, su material es seleccionado. Su baratura (5 centavos el ejemplar), el material y la propiedad con que está escrita, hacen que responda á su título y sea una iniciativa merecedora del más caluroso elogio.

Rivista Pedagogica. — Julio 1909. Año II. Fasc. X. Contiene artículos de Pietro Romano, de Alfredo Poggi, de A. Groppoli, de Paolo Vecchia: En los primeros años de la vida de los niños (notas psicopedagógicas), de Domenico Orano. El cinematógrafo y la educación, de Luigi Boldrini. Un tratado pedagógico del siglo XVI, de Emilio Formiggini Santamaria. Por la reforma de la Escuela Normal, de A. Franzoni. Sócrates, de Yole Abeniacar. El elemento educativo en los sermones. Noticias. Bibliografía. Actas de Asociación.

Anales de la Universidad. — Montevideo. T. XI. Entrega IX. Es un volumen de 148 páginas con numerosas láminas ilustrativas. Se ocupa en términos generales de la Universidad de Montevideo y se

especializa con las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales, Medicina y Matemáticas. El último capítulo trata de la Sección de Enseñanza Secundaria.

Rivista di Psicologia Applicata. — Julio y Agosto 1909. Año V. Nº 4. Dirigida por G. C. Ferrari. El pragmatismo y los diferentes modos de no decir nada, por G. Vallate y M. Calderoni. Estudio experimental de la memoria en los animales inferiores, por Henri Piéron. El esfuerzo de una conferencia medido por kilográmetros, por L. Patrizi. Notas y Discusiones. Una extensa Bibliografía donde se analizan las obras más recientes relativas á las ciencias psicológicas.

VARIAS

Recepción al Profesor Altamira. — El 13 del corriente tuvo lugar en el salón de actas públicos la recepción del ilustre profesor de la Universidad de Oviedo don Rafael Altamira. En ausencia del Presidente Dr. González, por hallarse enfermo, presidió el acto el Vice Presidente Dr. Agustín Alvarez. Le acompañaban el señor Ministro de los Estados Unidos Dr. Charles H. Sherrill, especialmente invitado, miembros del Congreso Nacional, las autoridades y profesores de la Universidad, delegaciones de estudiantes y personas de significación social é intelectual. Ante un selecto auditorio que llenaba la amplia sala, abrió el acto el Dr. Alvarez, leyendo el discurso del Sr. Presidente. Hablaron, además, el Decano de la Facultad de C. Jurídica y Sociales Dr. Joaquín Carrillo, el señor Ministro antes nombrado, el estudiante Sr. M. Irrizarri, á los que contestó el Prof. Altamira.

Con la incorporación al Profesorado Universitario de tan ilustre maestro, la U. Nacional de La Plata, realiza uno de sus más vivos anhelos, iniciando la vinculización intelectual de los países americanos con los grandes pensadores de Europa y ofrece la oportunidad á la República para abrir rumbos en el campo aun

poco explorado de las ciencias históricas.

El Prof. Altamira que es, ante todo, un maestro y que brinda generosamente los tesoros de su vasto saber, ha dividido así su curso: a) conferencias de carácter doctrinal para el público heterogéneo que le escucha; b) conferencias didácticas para los profesores del Colegio Nacional; c) conferencias de seminario para los que aspiran á ser historiadores. La síntesis de estas conferencias y los discursos serán publicados en el próximo número de los Archivos destinado al ilustre catedrático.

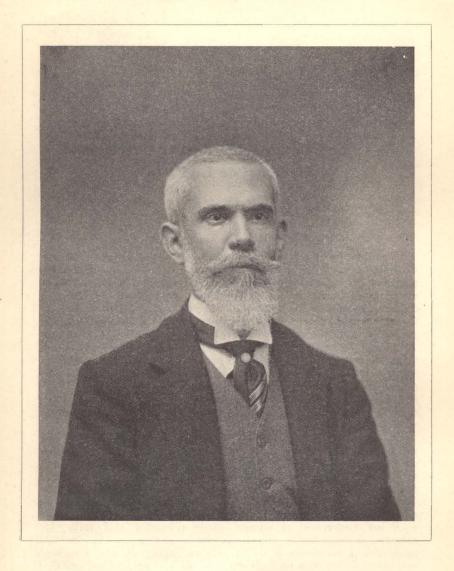
Peregrinación patriótica á Tucumán.—Los estudiantes universitarios de La Plata han iniciado las peregrinaciones patrióticas del santuario histórico de Tucumán. No sólo por el valor material del mayor ensanche de conocimientos de todo género que en sí estas excursiones representan, sino por su alta significación moral

que templan el carácter en presencia de las glorias vivas de la patria, debían ser fomentadas como un exponente de cultura general.

El Profesor Belkell. — Visitó la Facultad de Agronomía y Veterinaria este profesor llamado por el gobierno uruguayo para organizar el Instituto de Veterinaria de reciente creación en el país vecino. Se mostró gratamente impresionado de la instalación y progreso de nuestra facultad, manifestando que pocas existen en Europa que se le parezcan.

En la Escuela Normal. — Un grupo de señoritas de este establecimiento organizó una hermosa fiesta en la que tomaron parte el Dr. González, Berenechea y los señores Drangosch y Marshal. El primero conversó con agradable amenidad y hondo pensamiento, desarrollando el siguiente programa: I. Situación personal. II. Vinculación íntima entre la E. N. y la Universidad. Ley 4699, Art. 20. III. Culto de afectos, arte y patriotismo, « sentimientos que confunden é identifican » una generacion. La mujer y el arte. La convivencia coeducacional. IV. La música. Su alta é intensa fuerza de educación patriótica. Bethoven, el mundo real. Shakespeare, el mundo ideal. Wagner, la genealogía de una rosa; la grandeza de una civilización. V. El culto de la Escuela, 1908. Mr. Asquith. La escuela moderna, el maestro modelador. 1901 Julio 5. «El Rey Eduardo en Rugby». «La encina de la nueva era », del primer Colegio. VI. La escuela argentina y la formación de la Patria. Belgrano en 1810. La Nación en 1910. Cada uno de nosotros echa una semilla en el surco de la nacionalidad, de donde surgirá la espléndida cosecha del porvenir.

Nacionalización de la Universidad de Santa Fe. — Agita la opinión pública este acontecimiento al que se ha dado gran trascendencia. Cualesquiera que sean las razones jurídicas, históricas, regionales que opongan los impugnadores al decreto ministerial, toda obra de progreso y avance en la cultura general del país multiplicando sus escuelas, colegios y universidades, debe ser saludada con respeto y en este sentido aplaudimos la resolución del señor Ministro de I. Pública. Antes de diez años, la República deberá contar con seis universidades porque así lo exigen sus necesidades políticas, la nacionalización de los elementos étnicos por la cultura y el espíritu federal de la Constitución. Mr. Brown atribuye la característica yanqui de su pueblo á las 628 universidades y colleges, no obstante la sangre diversa de que está formado. Nuestro país no puede tampoco emplear otros medios que el de la difusión de las ideas para formar una opinión homogénea.



DR. RAFAEL ALTAMIRA

Profesor de Metodología de la Historia, en la Universidad Nacional de La Plata. Curso de 1909.

El señor Rafael Altamira en la Universidad Nacional de La Plata

I

La realización de uno de los propósitos expresados por el fundador de la Universidad Dr. Joaquín V. González en los documentos orgánicos, el de la intercomunicación de ideas entre gestores de un mismo pensamiento en países diferentes, trajo al aula argentina al ilustre profesor de la Historia del Derecho en la Universidad de Oviedo, el señor Rafael Altamira, inaugurando el Curso de Metodología de la Historia de la Sección recientemente creada, de Filosofía, Historia y Letras de la Universidad de La Plata. Durante los tres meses de estadía entre nosotros, ocupando la cátedra dos veces á la semana, ha dejado de su inteligencia y de su corazón, recuerdos imperecederos en profesores, alumnos y extraños á la enseñanza. Al dejar la República, lo acompaña la simpatía unánime de cuantos han escuchado ó conocido al maestro, dejando un numeroso grupo de admiradores sinceros.

Altamira realiza el tipo del profesor universitario. Su lección dura

una hora y en ese tiempo, la vida está en la palabra, flúida, precisa, cálida, convincente, sin que desfallezca ni suba á tonos reñidos con la idea de la que es fiel instrumento y sobre la que el auditorio mantiene la atención, á cada instante más interesado por la tesis que el catedrático desarrolla dentro de un plan maravillosamente combinado de tal suerte que, por hondos y por abstractos que sean los conceptos, el oyente puede referirlos más tarde, sin esfuerzo ó recordarlos aún transcurrido el tiempo. A este dominio del pensamiento y de la palabra, agrégase una vivacidad suigéneris de los ojos, un timbre y tono de voz agradables, una dicción impecable, con lo que explicado está ese don en él, de sugerir, convencer y fascinar hablando tan solo el castellano que exige la ciencia y cabe en la cátedra. El discurso se lo siente á veces profundo, á veces erudito, siempre explicativo, afectuoso, nutrido, tolerante para todos los hombres, justo para todas las cosas, con un fondo de universalidad que eleva y dignifica. La crítica va en el elogio y el elogio en la crítica, sin que de esta suerte llegue el amor

propio á resentirse nunca, ni la modestia á perder en él, bueno, sus encantos.

Unido el sabio español á la Universidad de La Plata por los vínculos estrechos de la simpatía y de la cooperación, ha llenado su misión de confraternidad interuniversitaria é internacional de una

manera eficaz y elevada.

La Universidad de La Plata, por otra parte, al traer á su seno un catedrático eminente de Europa, ha contribuído de una manera feliz á la difusión y rejuvenecimiento del espíritu universitario hispanoamericano. El pensamiento europeo, volcado aquí, antes por el libro, lo será en adelante por los hombres, cuya falta de contacto nos los hacía aparecer como seres de extrañas aureolas y poco asequibles á los de este lado del Atlántico.

El señor Altamira, que viene desempeñando, por la Universidad de Oviedo, un cometido de compenetración universitaria hispanoamericana, dictó cursos en la Universidad de Buenos Aires y los dictó en Córdoba, en Montevideo, en Santiago de Chile, en Lima, en Méjico, Habana y en varias universidades de Estados Unidos, á donde debe estar á fines de Diciembre.

II

Recepción del señor Rafael Altamira El programa de Metodología de la historia

El 13 de Julio á las 2.30 p. m. en el Salón de actos públicos de la Universidad, tuvo lugar la recepción del ilustre profesor.

Discurso del doctor J. V. González.—Empieza con este día, para la Universidad de La Plata, la realización de uno de los ideales más intensos que alientan su joven existencia: la cooperación efectiva en sus tareas, de la noble y experimentada ciencia europea, representada por un maestro ilustre, hijo y conductor de la España Nueva, que viene á hablar á nuestros alumnos argentinos en un idioma familiar é íntimo, que al transmitirles las comunicaciones del pensamiento y la investigación personales, en el campo aun no bien cultivado de las ciencias históricas, les hará sentir al mismo tiempo, por la sola virtud del verbo, la emoción del alma antigua de la raza común.

La inauguración de un curso de método histórico en una Universidad de Sud América por un profesor como don Rafael Altamira es más que una prenda de profunda y definitiva comunicación espiritual de dos vastas porciones del mundo civilizado, es para nuestros países, la iniciación de una era nueva en el estudio y conocimiento de sí mismos. Porque si hasta ahora han rendido culto á su breve pasado de hechos, ensayos y heroísmos más ó menos fecundos, con un análisis más hondo, más impersonal, más científico de sus propias cualidades, antecedentes y medios de vida y de labor

en el gran escenario, comenzarán á concebir ideas nacionales más altas y extensas y á afirmar sobre bases permanentes, su evolución constitucional.

El estudio habitual de la historia es, por sí solo, una escuela de perfeccionamiento; ella devuelve en saludables influencias los desvelos que impone; y así como aquellos rudos conquistadores de la América primitiva, erguíanse al confiar á la crónica viviente la epopeya del día, los pueblos nuevos surgidos de aquellas memorables jornadas, forjando al propio tiempo su personalidad y su historia en la lucha moderna, sentirán como realizado su temple y más digni-

ficadas cada vez su misión y su estirpe.

Hasta ahora, las Universidades argentinas no habían comprendido entre sus disciplinas habituales, la de la historia constructiva, el arte ó ciencia de la historia, concebida como un auxiliar de la moral en el ciclo primario y como génesis de patriotismo y de civismo en el secundario, no se condujo á la juventud más que por las interminables aunque encantadoras avenidas de la historia narrativa, sin que la universidad hubiese nunca creído que está consagrada maestra de la vida, para renovar su savia, sus tesoros de infidencia y su fuerza generadora de naciones; necesitaba también como el héroe inmortal de Goethe, un laboratorio, un gabinete, un instrumental, con los cuales pudiera realizar sus indudables prodigios.

Nadie con más intensidad é información que el ilustre profesor de Oviedo, que se incorpora á nuestra enseñanza, ha discutido en lengua española, este problema de la historia como ciencia y como disciplina superior; y nadie mejor que él podrá formarse el concepto exacto de la magnitud de la tarea orgánica de su estudio en la República Argentina, y creo que en las demás del continente; y por eso, si algún acierto podría yo aplaudir sin reserva á mis dignos compañeros de trabajos del C. S. y del C. A. de la F. de C. J. y S., es de haber elegido á Altamira en Europa para llamarlo á crear en las universidades argentinas la ciencia nueva de la historia, la de

la historia aun no escrita, la de la historia del futuro.

Tan breve es el período vivido por nuestro pueblo, que se había compenetrado con la vida de sus dos historiadores más venerados, casi coetáneos suyos, autores á la vez de sus hechos y de los libros en que fueron referidos; ellos eran su historia animada, su archivo y su cátedra, y en la convicción de que eran dos inmortales, no se preocupó de preparar en sus institutos á los que habrían de continuar el magno y sacerdotal ministerio que ellos dejaran vacante. Mitre y López constituyeron un dualismo espontáneo y único, y llegaron á encarnar dos modalidades, dos tendencias, y acaso á diseñar dos corrientes naturales en la formación de la opinión histórica argentina; pero con ser su obra grandiosa y tan comprensiva, jamás pudo ser completa, como si ambos unidos ó en corporación en el mismo pensamiento, no habrían podido realizar una labor que es secular y múltiple: la creación de los archivos de la historia integral de la nación, en sus orígenes y en la vida parcial de todas sus regiones. Así, por valiosos que sean los estudios monográficos de Mitre sobre las épocas precolombianas ó coloniales, y los más generales ensayos de López en los campos de la filosofía, etnografía y geografía sudamericanas, unos y otros no han podido ser más de lo que fueron, dedicados como se hallaron á dejar escrito el período más palpitante, el período orgánico de la noción del presente; quedan estos dos monumentos literarios como una encarnación personal de la nación organizada, pero sin tiempo para construir su basamento secular, han dejado á las generaciones nuevas el tácito mandato de

darles cima, en labor sucesiva é incesante.

Ahí están en archivos grandes y pequeños, en bibliotecas vetustas de Europa y América reunidos unos y dispersos otros, sospechados é ignorados los más ó durmiendo sueño paradisíaco en territorios inexplorados, los elementos para la futura grande historia, que reanude las edades interrumpidas, que recomponga el mapa étnico hoy fragmentario, y ofrezca á la ciencia nueva, á la investigación universitaria la ciencia social y política, el cuadro general, íntegramente restaurado, de la vida de un vasto territorio como el nuestro, asiento primitivo de civilizaciones embrionarias, campo más tarde de una magna gesta aún sin historia, y teatro sin duda mañana, de un deslumbrante despliegue de cultura universal, y de una portentosa conjunción de fuerzas creadoras del bienestar humano. ¿Quién traerá la forma mágica que abra la puerta secreta del tesoro é imprima el orden sencillo del método en el caos de las fuentes desparramadas por todos los vientos, sin caer en el vértigo fatal de los laberintos? Nada más que la serena y experimentada enseñanza de un maestro que condensa en sí, aparte de su propia ciencia, ciencia acumulada en labor secular por viejos institutos europeos, en los cuales la ciencia antigua, como los vinos centenarios, se condensa y se bebe en una gota que guarda y resume el espíritu de los siglos.

Nosotros, en esta Universidad, donde hemos adoptado la vía experimental para toda enseñanza, no podríamos exigir al más sabio de los maestros, que realice lo irrealizable; que suprima la sucesión del tiempo, ó salte sobre las etapas de la evolución orgánica; y por el mismo procedimiento, no podríamos pedir al señor Altamira que en una breve serie de lecciones nos deje una pléyade de historiadores, como forjados de metal en un yunque. Sabemos bien lo que podemos pedir al profesor, en presencia de nuestros recursos de trabajo en la falta del «laboratorio» organizado, en la ausencia del espíritu mismo de investigación que queremos formar; pero sí esperamos con fe en los consejos de la sabiduría y la experiencia, para iniciar una tarea que ha de ser muy larga y muy paciente; para despejarnos y abrirnos una senda; para indicarnos una orientación y un objetivo; para señalarnos un método de trabajo; para enunciarnos con la sencillez que sólo poseen los grandes docentes, las leyes más permanentes, más comprobadas y estables de la ciencia histórica ya construída, en atención á la del futuro para comunicar á nuestros catedráticos de la infancia de la juventud ese fino y avezado tacto del taller veterano, donde la piedra ó la madera brutos se transfor-

man sin esfuerzo en la línea pulcra de la escultura.

Movidos por la conciencia de un deber nacional, y de una misión de humana cultura hemos establecido dentro del extenso mecanismo

de las enseñanzas universitarias, -- como uno de los pies del trípode simbólico de hondas trasmutaciones espirituales, -- la historia, en unión con la filosofía y la literatura; no solamente para que concurra con ella á la depuración gradual del fruto universitario prospectivo, sino con un fin más inmediato, más positivo, más actual, más nuestro, - ó sea la creación de una enseñanza que no existe, en una república que cumple un siglo de vida personal, después de tres siglos de vida gestatoria, y cuando tiene tanto vacío que llenar, tanto error que corregir, tanto extravío que rectificar en los conceptos de sí misma, en su historia escrita, en su evolución institucional, en su educación política. La realización de la vida de un pueblo, del espíritu histórico con su unidad y continuidad, de unas generaciones en otras, puede permitirnos ofrecer á nuestros contemporáneos ejemplos de conciencia nacional homogénea y asimiladora, como un grande imperio contemporáneo se adhiere y funde en su alma los más lejanos y diversos de razas semejantes; y si hecho todavía más hermoso y fecundo de que en las más poderosas de las repúblicas modernas, un espíritu sobradamente crítico pueda afirmar, como en un discurso reciente, que los hombres de estado de hoy poseen el mismo timbre moral que los primeros fundadores, siquiera se llamen Washington, Adans, Jefferson, Lincoln...

Sea, pues, bien venido en el seno de la Universidad más joven de América el representante de la magna ciencia docente de la Europa, para ponernos con ella en contacto directo por la cálida y palpitante sugestión de la palabra y el gesto; y sea doblemente propicia su presencia en estas aulas, ansiosas de estudio y de trabajo, el mensajero de la ciencia universitaria española que sobre su legado multisecular ha sabido hacer brotar espléndidos y vigorosos retoños de una ciencia nueva, nacida en tan fecunda y clásica tierra, al beso generador de las más sanas simientes de otros climas y razas. La obra entera del maestro confirma esta aserción, pues llega á nosotros, trayendo como títulos indiscutibles obras de historia social y jurídicas, de didáctica, crítica y metodología, dignos de formar pedestal glorioso á una vida entera. Estas aulas son de hoy en adelante suyas; maestro y alumnos serán sus discípulos, y el mayor premio á que podemos aspirar por nuestra acción, será el que la semilla de cooperación y concurrencia interuniversitaria hispano americana sembrada por él en estas humildes aulas, pueda difundirse un día más allá de las fronteras nacionales para llevar á los demás pueblos hermanos la influencia reconfortante de esa nación materna, ancestral, que reconstruye en un día sus hogares dispersos por las vicisitudes y las luchas de la vida.

Discurso del doctor J. Carrillo.—La dirección de esta universidad ha atribuído una importancia grande á la iniciación de este curso de metodología de la historia, y hoy agrega á las varias disciplinas con que cultiva el pensamiento y nutre la mentalidad de la juventud que está inscripta en sus registros. Pero ha ido más allá, al hacer de esta enseñanza un curso público, ha revelado que esa importancia tiene caracteres especiales, pues se trata de ampliar sus ventajas en favor de todos aquellos que anhelan nutrir su espíritu

con orientación inteligente en la dilucidación de los problemas de historia. Ha ido más allá aún en este propósito de cultura y de extensión universitaria; ha invitado á una celebridad mundial para que abandonando su tranquila cátedra, venga personalmente á dar realce á esta cultura, ya que su labor y su preparación en numerosos trabajos le daban título para colaborar con éxito en esta obra de solidaridad intelectual.

Si es vulgar el dicho de que la experiencia es madre de la ciencia es también notorio que esa experiencia debe ser guiada por el criterio sano é imparcial que, huyendo de los preconceptos y embarazos de la rutina, halle en la crítica científica la orientación debida. De ahí la importancia de esta enseñanza de la metodología de la historia.

Hoy día la historia no es el árido cronicón en que sólo se pinta batallas y héroes en una lastimosa sucesión. Reviste, por el contrario, el análisis prolijo de los ideales que mueven á las colectividades, y los obstáculos y vallas que encuentran para la ascensión á las cumbres siempre apetecidas y nunca alcanzadas. Los resortes de esos movimientos de pueblos son la experiencia ilustrativa de la acción futura. Hoy más que nunca en que han disminuído los motivos de ataque y de defensa que hicieron frecuentes las guerras del pasado, por la conquista ó el vasallaje; hoy que se difunde por el orbe un soplo ideal que vincula á las naciones y las hace converger á una federación amistosa por el bien humano, el historiador debe tener un campo de observación bien seguro para dominar la complejidad y la verdad de los intereses motores de la actividad de los pueblos.

Por esto deseamos dar á esta enseñanza un desarrollo superior. Este estudio severo si se trata de tomar por objetivo el conjunto de colectividades orgánicas que han actuado en tiempos y lugares lejanos, cobrará doblada importancia cuando hayamos de referirlo á

nuestra nacionalidad.

En nuestros propios anales de pueblo nuevo, hoy en crecimiento, habrá de llevarse hondo el escalpelo de la crítica científica para desentrañar la motivación real de nuestros sacudimientos, y la contraposición de fuerzas que causaron nuestra desorientación política

durante mucho tiempo.

Presumo que habremos de llegar á incluir entre los factores de nuestra formación, como lo decía Montesquieu, el clima; ó, como Humboldt lo presumía, la geografía de nuestro suelo como cooperador de los movimientos humanos que engendraron nuestra República. Pienso que adelantando el análisis psicológico de la sociabilidad argentina, habremos de descubrir que fueron engañosas las causas políticas que nos dividieron desde la emancipación hasta la definitiva constitución de la forma actual de nuestro gobierno, y que en realidad, el motivo de nuestra actividad anárquica proviene de haber desconocido y no haber adaptado nuestra vida á una disposición geográfica del territorio en que vivimos, que tornó en intereses económicos contrapuestos los móviles de las banderías que nos ensangrentaron durante cuarenta años.

Hoy puede decirse, sin despertar los extinguidos prejuicios, que la lucha de provincianos y porteños ó de unitarios y federales era el simple vibrar de las multitudes, conmovidas por la emancipación que no habían podido encontrar el equilibrio y engañosamente lo buscaban en el aniquilamiento de los rivales, cuando una hora de sensatez bastó para que el furor y la desazón desaparecieran, haciendo en la Constitución del 53 una nación de federales y unitarios y solucionando más tarde la grave cuestión económico geográfica, nacionalizando el puerto del gran río argentino.

En ese día auspicioso hicimos lo que las tribus del Lacio, según la leyenda de Plutarco: nos avenimos á abrir sólidos fundamentos á un recinto común, en cuya zanja echáramos todos una porción de la tierra de nuestras localidades, y en que quedó sepultado el odio, el engañoso miraje de nuestra guerra anárquica y en que se fundieron los elementos del unitarismo y federalismo gauchescos, los del

porteñismo y provincianismo añejos.

Si la historia es la experiencia que enseña á los pueblos y los ciudadanos de esos pueblos, tenemos en prueba de la confirmación de que fué un engaño nuestro empecinamiento en los ideales doctrinarios de los tiempos pasados, la óptima cosecha recogida en los días que han seguido á aquel en que armados de buena voluntad lo reconocimos y cambiamos de orientación, corrigiendo surcos y poniendo un poco de amistosa complacencia en reconocer que es imposible ir contra la corriente.

Desde entonces hasta la hora presente, el fruto de la cordura de una generación ha permitido que, encontrando el equilibrio, hiciéramos tanto que nos «saliéramos del mapa», según la benevolente frase del hombre de estado Rooth, á quien todos vosotros recordáis. Esta digresión sirve para demostrar cómo en la historia hay que cavar hondo, muy hondo, porque el secreto que debe reve-

larnos no está en la superficie.

A manera de los más preciados tesoros de la tierra, que las montañas guardan en sus cerros, es necesario socavar graníticas moles; es necesario abrir tortuosas galerías para encontrar el mágico filón. Tal es el propósito de la institución actual.

Queremos aplicar la ingeniería moderna, porque la evolución ha cambiado la mecánica de estas obras; á la simplicidad del relato ha substituído la crítica científica, que analiza el fenómeno complejo

de la vida de los pueblos.

Desde Macaulay, cuyos métodos y méritos prestigió entre nosotros el Presidente Avellaneda, los estudios históricos son vívidos y prolijos; no son el fruto de improvisaciones ni de prejuicios, como aquel que hacía objeto de su ironía el americano Fiske, en sus conferencias de Londres, refiriéndose á las enunciaciones de publicistas que suponían que, dado el progreso hecho, en un tiempro breve, la raza anglosajona dominaría desde un polo al otro y desde el Atlántico al Pacífico. El, siguiendo á Freeman, llama un error y un prejuicio la existencia y la acción de la raza anglosajona, y que las opiniones que tal porvenir le deparan, son sólo buenas para la oratoria de un 4 de julio. Esta apreciación ligerísima del valor de los estudios históricos, encaminados por métodos seguros, han motivado la creación de esta enseñanza universitaria y ha determinado estas palabras del que, en ausencia del pensador y universitario por excelencia, nuestro ausente decano, debe declarar abierto el nuevo curso de la sección de Filosofía.

Sean ellas llevaderas para la justa espectativa de este auditorio por escuchar al distinguido estudioso y publicista que, en nombre de la solidaridad de la cultura humana, toma á su cargo tan honroso encargo.

Le saludo y tributo el homenaje de mi particular simpatía, pidiendo á los que van á ser sus discípulos, atención y labor para que la

semilla de los buenos maestros se difunda entre nosotros.

Discurso del Ministro de los Estados, Unidos señor Charles Sherril. No tengo más que unas pocas palabras que decir. Al pronunciarlas, espero que ustedes habrán de tener la gentileza de disculpar mi deficiente castellano. Por otra parte, tengo el propósito de estudiar cariñosamente tan lindo idioma, para poder expresarles con la perfección posible, cómo nosotros los norteamericanos, seguimos con verdadero interés la milagrosa ascensión progresiva de la República Argentina. Profeso intensas simpatías á los estudiantes universitarios, porque soy un exalumno de Universidad. Mi anhelo es, pues, visitar todas las universidades de vuestro país, esperando que la juventud argentina llegará á considerarme como un sincero amigo suyo.

Poseo, señores, tres diplomas de la Universidad de Yale, que cuenta entre sus egresados al presidente de los Estados Unidos de América, su excelencia el Presidente Taft. Al decir esto, me complazco en recordar que la característica distintiva de los hombres de Yale la dijo hace ciento treinta años el capitán Nathan Yale, cautivo de los enemigos durante nuestra guerra de la independencia. Preguntado si quería decir algunas palabras antes de ser ejecutado, el joven patriota contestó: «Solo siento no tener más que una vida para dar á mi patria». Y estas palabras heroicas están grabadas

en el corazón de cada hijo de Yale.

Jóvenes: como universitarios tienen ustedes grandes ventajas; pero ellas traen también no pocas responsabilidades. Ustedes pueden hacer mucho por su patria en esta maravillosa evolución hacia un gran futuro, al que les será dable asistir. Inspírense siempre en los memorables héroes de la historia argentina, tales como el general San Martín que supo luchar gloriosamente no sólo por la independencia nacional, sino también por la de otros pueblos hermanos como Chile, cuyo Ministro no pudo concurrir á este acto, como fueran sus deseos, por causas ajenas á su voluntad.

Terminaré, pues, esta modesta improvisación, haciendo constar mi satisfacción por ser huésped de esta notable Universidad, esperando que en breve tendré nueva oportunidad para poder visitarla

otra vez con el debido detenimiento.

Por último, el estudiante señor Izaguirre llevó la palabra en nombre de sus compañeros de tareas para expresar toda la satisfacción

que sintieran al tener entre sus maestros á uno tan ilustre como

el doctor Altamira entregándole la palma universitaria.

El doctor Altamira contestó diciendo que cuando se viene á ceremonias como estas, viene uno resignado á los elogios... No se puede protestar y menos en caso como el presente, en que el elogiado se encuentra bajo la autoridad académica de quienes le dirigen los elogios. El doctor Alvarez leyendo el discurso del presidente de la Universidad y el decano de la Facultad de Derecho, han usado y hasta, podía decirse, han abusado de su autoridad en lo que se refiere á los elogios de que me han hecho objeto.

Podría vengarme devolviendo alabanzas de igual género; pero comenzar mi actuación con una venganza sería un acto impropio de un profesor. Debo, pues, limitarme á dar las gracias, estas gra-

cias que os doy con toda la fuerza de mi alma.

Contestó el señor Altamira, después, al saludo de los estudiantes y al referirse al concepto que de éstos tiene formado, dice que los recientes viajes á universidades extranjeras han vigorizado su convicción de que la diferencia intelectual de las distintas universidades del universo, no está en la diferencia de los profesores, sino en la de los estudiantes. En Alemania, por ejemplo, los estudiantes trabajan activamente, con todo su entusiasmo al lado de sus maestros, y así es como adelantan decisivamente en la obra de éstos, que por virtud de esa acción se intensifica y se expande.

El doctor Altamira expuso nuevamente la grata impresión que le ha producido el saludo de los estudiantes de La Plata y al retribuirlo, les estimula para que sigan el loable ejemplo de los universitarios

de Germania.

Le place sobremanera el distintivo adoptado por la Universidad de La Plata: una hoja de roble en cordial lazo con otra de laurel. El roble es emblema de acción, de trabajo, de lucha, y su experiencia le ha demostrado que el verdadero goce de la vida no está, no, en disputar la gloria, que la mente ha materializado en el laurel, sino en la labor asidua, en la continua marcha hacia adelante, de uno en otro ideal, ampliando y hermoseando cada vez más y con más alma el horizonte de nuestras miras.

Refiriéndose después, á la misión que trae ante nosotros, dijo que la Universidad de Oviedo no envía en él á un objeto de lucimiento, ni siguiera á un orador ó á un conferencista, sino

sencillamente á un profesor.

Las aspiraciones que lo guían son las de establecer un verdadero vínculo afectivo entre los universitarios argentinos y los de España y la de iniciar el intercambio recíproco de profesores y también el de alumnos, á semejanza del que ya practican con valiosos resulta-

dos varias universidades extranjeras.

España ha comenzado ya su intercambio universitario con Francia Portugal, Inglaterra, Alemania, etc. Y si lo realiza con estas naciones, que hablan idiomas diferentes al suyo, diferencias de idiomas que implican diversas tonalidades mentales, ¿por qué no la ha de practicar con estas naciones de América, que no sólo se expresan

en su mismo lenguaje, sino que son también retoños hermanos de su alma?

Por otra parte, España quiere también contribuir al desenvolvimiento intelectual de la Argentina y sus hermanas de América; quiere aportar sus buenos elementos á esta obra de evolución húmana, donde están germinando las semillas de muchas grandes esperanzas que se desarrollan en el continente que descubrió en otrora.

Esto no quiere decir que sea esta una pretensión de patriotismo ni siquiera de competencia intelectual. No, no queremos avasallar ni competir; queremos, sencillamente, colaborar en la grande obra para que no pueda decírsenos mañana que hemos desertado.

Por más modesto que sea, ninguna influencia debe substraerse á

la obra.

En la práctica de la vida mental, pueden adoptarse dos posiciones: la de substraerse á las influencias extrañas, la de rechazar egoísticamente las contribuciones de los demás, como lo hizo en mi patria en época pasada, la soberbia de Felipe II, y la que cree que la mayor amplitud de la inteligencia y el sentimiento se alcanza con el intercambio de los elementos de cultura, con la tolerancia, con la simpatía hacia todo lo bueno y todo lo grande.

Quiero dejar constancia, agrega el señor Altamira, de que vengo á esta tierra en nombre de ese hermoso ideal humano y no con nin-

guna misión de patrioterismo estrecho.

He dicho que una de las dos principales aspiraciones que me traen, es la de conoceros y la de incitaros á que nos conozcáis. Vosotros visitáis poco á España. Nosotros os desconocemos bastante. Es necesario que reaccionemos. Debemos convencernos de que los libros sólo no bastan para que penetremos mutuamente en lo más

íntimo de nuestros espíritus.

Más adelante recordó el doctor Altamira que la iniciativa de este intercambio universitario que comienza entre las universidades argentinas y las españolas se debe, en primer término, á la iniciativa del actual rector de la Universidad de Oviedo, doctor Canella, el primer rector que en España ha sido elegido por un claustro universitario, es decir, el primero que representa esencialmente las as-

piraciones de los universitarios.

Significó después que la Universidad de Oviedo había querido adelantarse con este delegado á la representación que las universidades españolas enviarán el año 1910, el año del centenario de la independencia argentina, por una razón muy sencilla: en el año 1910, la República va andar en fiesta, y creemos nosotros, aquellos en cuya representación vengo, que no son los días de grandes regocijos los más oportunos para entablar verdaderas relaciones intelectuales, relaciones que dejen huellas, que se ahonden cada día.

Los hombres de estudio, en general, no pueden intimar bien en los días de fiesta, cuando mil sugestiones diversas dispersan la atención, cuando otras nobles virtudes del espíritu, la imaginación y el senti-

miento evolutivo, se imponen y triunfan minuto á minuto.

Al terminar, manifestó el señor Altamira, con el tono sencillo al par elocuente que caracterizó todo su discurso, que él pertenecía

á un núcleo de hombres que buscan el goce intelectual en el trabajo silencioso, que si bien no desprecian la oratoria, no gustan de la

aparatosidad.

Por último, expresó su confianza en que la estadía de él en nuestro país, traería como feliz resultado el viaje de profesores argentinos á España, á dictar cursos en las universidades de ésta.

III

Conferencias del señor Rafael Altamira en la Universidad de La Plata

CURSOS DE SEMINARIO:

a) METODOLOGÍA DE LA HISTORIA

Guiado por un alto propósito de vulgarización científica y pedagógica y deseando hacer más fecundos los resultados de su enseñanza, el profesor Altamira divididió así su curso: I. Conferencias doctrinales para el público heterogéneo que le escucha. - II. Conferencias de investigación histórica para los que aspiran á ser historiadores. - III. Conferencias sobre la metodología de la historia para los que enseñan la materia en el curso secundario. Siendo estas últimas las que más interesan desde el punto de vista pedagógico, las exponemos sintéticamente. Siguiendo el principio de Tolstoï en estas clases, más bien que conversaciones y preguntas recíprocas entre maestro y alumnos, existirá la mayor libertad de palabra. No ha de ser un interés «oficial» impositivo el que conduzca al discípulo, sino un interés real y personal del mayor ensanche de su caudal didáctico. Más que principios, más que teoría que puede encontrarse ampliamente expuesta en los libros, lo que el doctor Altamira propone, es salvar las dificultades de todo orden que el profesor de historia encuentra al dictar sus lecciones. Los alumnos presentarán los temas que en amena causerie serán discutidos por los presentes bajo la dirección del catedrático quien hará las indicaciones prácticas que los mismos susciten. Hechas estas advertencias, dice el Profesor Altamira:

Es un principio vulgarizado de que el conocimiento del terreno donde se va á operar, se presente como cuestión previa, ¿cuál es la edad mínima exigida para ingresar en los Colegios Nacionales?—En el país doce años.—En España diez. Este es un punto interesante. ¿Cuáles son los conocimientos que el alumno debetraer de la escuela primaria? Otra cuestión extensamente debatida. Existe disparidad en las Escuelas Normales, donde el niño antes de ingresar á 1er año ha hecho el ciclo completo de la 1a enseñanza, posee nociones de la Historia Universal, indispensables para la inteligencia de la Historia Nacional que no se desarrolla aisladamente sino que es la resultancia de la larga evolución que

la humanidad opera á través de los siglos; en los Colegios Nacionales, el niño carece comúnmente de estas ideas: 1º porque el programa de ingreso solo exige generalidades de la historia patria; 2º porque muchos egresan de cuarto grado donde aún no se trasmiten dichas nociones. En esta República, obedeciendo á criterios diversos, la distribución de la Historia se ha hecho según lo indica el plan de estudios, es decir: 1º y 2º año, Historia Argentina; 3º Historia Americana; 4º Historia de las Edades Antigua y Media; 5º Historia de las Edades Moderna y Contemporánea. Lo racional sería comenzar el estudio de la Historia por la Edad Antigua puesto que según lo establecido, los pueblos no viven solos, no se desenvuelven aisladamente y por de contado que es menester desterrar en los países jóvenes particularmente, el patriotismo exclusivista para substituirlo por el verdadero patriotismo que se inspira en el amor hacia la humanidad. Pero puesto que existe un programa oficial; puesto que es de vital importancia conservar é intensificar el espíritu nacional, sin salirse de los límites establecidos, se puede conciliar lo uno y lo otro, haciendo un estudio comparativo con referencias al pasado. Es más bien cuestión de punto de vista que cuestión de materia. Lo que más importa es la impresión que se debe grabar en el niño de la interdependencia en que viven los pueblos; de que la historia es la marcha hacia un ideal cuyos dos puntos extremos son la civilización primitiva y la civilización actual. El hombre argentino es un hombre entre muchos que no hace más que contribuir con su esfuerzo á la obra común. Así cuando se estudia el momento pre-histórico del país — cuyo riquísimo caudal ofrece el Museo, la mejor institución moderna actualmente—, se hará referencia al momento prehistórico de los tiempos primitivos. De la misma manera, al estudiar la colonización española que no es esporádica puesto que muchos pueblos, fenicios, griegos, cartagineses ya la habían realizado, se presentará la oportunidad de compararla con la de estos pueblos y con la colonización inglesa como más reciente. El estudio de la independencia de las colonias hispano-americanas cuando ya habían adquirido la conciencia de su propia personalidad comparada con la norte americana, daría motivo para recordar la historia de Inglaterra, Francia y Holanda y así se iría formando una especie de precipitado en la inteligencia del alumno, una ligazón íntima con la Historia General.

Uso del libro. — Esta cuestión que aquí no está planteada en términos categóricos como en Alemania y Francia, ha sido discutida en las Conferences du Mussée Pédagogique. Uno de los disertantes se declaró enemigo de las explicaciones orales; pero de la explicación ó de la manera antigua en que el alumno era meramente pasivo, lo que universarita en cierta manera, el método en el curso secundario. Dada la dificultad de escribir un manual que armonice con la capacidad mental del alumno, porque es imposible que el autor siendo hombre piense como un niño, convendrá á veces, llevar el libro á clase, para consultarlo y explicarlo. Comúnmente el discípulo no comprende lo que lee, se detiene en los detalles no penetrando en

el fondo del asunto. En tales casos la intervención del profesor será necesaria. Conviene que desde un principio el alumno se acostumbre á hacer *ejercicios*, para lo cual dispondrá de un cuaderno de deberes donde anotará las explicaciones dadas en la clase y toda observación que le sugieran sus estudios. Seignobos piensa que es un buen procedimiento el que el niño lea en su casa y el profesor explique en la cátedra. El profesor Altamira después de hacer el análisis y la crítica de unos y otros, concluye que el mejor método es la combinación, según lo exijan la naturaleza del asunto y la capacidad de los oyentes. Así, pues, á veces se leerá y explicará en clase, otras el profesor solo expondrá la lección; otras y esto es lo más recomendable por cuanto siempre se tendrá presente que el niño debe ser ante todo un elemento *activo*, los discípulos prepararán sus lecciones para exponerlas en clase, en cuyo caso el catedrático dirigirá y aclarará sus dudas.

Investigaciones históricas. — Desde el punto de vista pedagógico sobre este asunto no hay reglas fijas. Dependerá de los cursos, de la preparación de los alumnos, del material que se investiga. Fuera de estos límites todo resultará artificioso. Por esto conviene dejar libertad al profesor. En Francia el profesor explica y los alumnos intensifican, ampliando esa explicación, con lo cual se consigue que el niño se dé cuenta que el asunto tiene desenvolvimientos mayores y evitando el reducismo, se le acostumbra á manejar muchos libros.

Es necesario reaccionar contra una práctica muy generalizada: los que estudian, atraídos por los folletos, se olvidan de las grandes obras; éstas hay que ponerlas en manos de los discípulos; el arranque será difícil; pero luego la tarea les será grata. Débeseles acostumbrar desde un principio á considerar el conjunto. Con este procedimiento se conseguirá: 1º Ampliación de las explicaciones del profesor; 2º Consideración del punto de vista en que se ha colocado el autor; 3º la distinta orientación de cada uno.

Los documentos deben ser perfectamente conocidos; en ellos el hecho histórico está vivo; el saber extraordinario de la época que ellos denuncian no puede ser substituído por la explicación más detallista. Trabajando con los archivos, el niño debe ser guiado por el maestro para que no se apropie sino aquello que es útil y no desprecie lo que le parezca superficial; el trabajo debe ser atrayente y existe ventaja en que el alumno sepa qué es un archivo y aprecie las enormes dificultades que el historiador ha tenido que vencer para escribir el libro que él lee con placer. Otro medio de ampliación son las lecturas históricas como las de Langlois y Maspero. Escritas con sencillez y belleza, sistematizadas, calentadas en la elocuencia, no existe inconveniente de que sean puestas en manos de los niños, quienes deben sacar las consecuencias que, del hecho mejor comprendido, de ellas se derive.

Unas veces convendrá que el niño escriba; otras que relate el resultado de sus investigaciones. En las relaciones ordinarias de la vida más hablamos que escribimos. Lo primero es un hábito: requiere

la concentración del entendimiento; la claridad y la lógica en las ideas; por eso conviene el diálogo en el cual nunca ha de hacer presión el profesor. Los temas literarios son de un valor incalculable: lo dramático en la historia, el carácter de una época; hábitos, trajes, alimentación, mueblaje, religión, moralidad, sociabilidad, comúnmente movidos por los actuales, se encuentran descritos en ellos con una vivacidad que encanta.

Método de investigación y método de enseñanza. - En tesis general no hay marcada diferencia entre el método de investigación histórica y los procedimientos pedagógicos. La diferencia solo existe en el grado. De aquí la necesidad que el niño se acostumbre desde temprano á manejar las fuentes, sin que sea necesario á su edad hacerle aprender el nombre técnico. Esto le dará oportunidad para ejercitarse en la narración, elemento importante y sobre la cual se le dejará independencia, como lo hacía Tolstoï en su Escuela Yasnaïa Poliana. El saber enseñar no es atributo de todos. El maestro nace y se revela por un impulso natural, la vocación. Las tareas docentes son tan delicadas que mal hacen aquellos que porque conozcan más ó menos una ciencia, se creen habilitados para enseñarla. De aquí se sigue que solo deben elegirse aquellas personas que reunan las cualidades del verdadero maestro. Pero no bastan las cualidades naturales, es necesario también el método que solo lo da la pedagogía y la práctica constante pues el ejercicio va disminuyendo las dificultades. La formación del Profesorado Secundario bajo la dirección de un hombre experimentado, es la consecuencia inmediata de estas observaciones.

La libertad del profesor en su sentido amplio, no es lo que importa más, porque siempre se deberán respetar las creencias del niño, no modificando las inclinaciones propias de su espíritu; sino la libertad podagógica, entendiéndose por tal, la independencia con que el profesor puede obrar empleando los procedimientos que mejores resultados produzcan en su enseñanza. El programa no debe estar concebido en términos que representen una doctrina ó indiquen al maestro una orientación determinada, sino en líneas generales porque convendrá tener en cuenta las localidades, el ambiente histórico por ejemplo, alrededor del cual se construye la historia general. La libertad tiene sus méritos: 1º en la necesidad de llenar un programa y no circunscribirse al desarrollo de unos pocos asuntos con grave mengua de otros que son igualmente importantes; 2º en que la enseñanza debe responder á los ideales que persigue la nación y no á los personales del profesor; 3º en las indicaciones de la Dirección. En este orden de ideas lo que importa es hacer obra seria, sacrificarse. Se debe deponer el interés individual al interés de la enseñanza; afrontarla con amor y convencerse de que si se da libertad completa al maestro, también se le exige una responsabilidad grande.

El profesor Altamira opina que para resolver en parte el problema de la segunda enseñanza, se debe emplear el plan cíclico y reco-

mienda velar, sobre todo, por la escuela primaria.

El material del Museo. — Hoy no se discute la utilidad del museo; es aspiración unánime que las clases se den en él. El de La Plata muy rico en unas colecciones, es pobre en otras; sin embargo, llena una misión altamente científica. La impresión del resto del monumento debe proceder á toda explicación. El alumno no recibe en la escuela primaria todas las impresiones que la mente reclama para formar los conocimientos históricos, y aunque las recibiera, no estaría habilitado porque falta lo intuitivo que no termina en la escuela. El cerebro pide lo real y nada hay que pueda sustituir á la cosa misma. Hay que dejar que el niño se impresione; más que todo es la imaginación la que obra; luego vendrá el libro para esclarecer ó ampliar los pormenores.

Apuntes y conferencias. — Existen varios procedimientos: 1º El apunte en que se obliga al niño á seguir paso á paso al profesor; tiene el inconveniente de que las notas son tomadas á prisa, siendo á veces difícil descifrarlas. 2º El niño atiende y luego en su casa condensa en pocas palabras lo que el profesor ha dicho, lo que ha comprendido. Estos apuntes ó se leen en clase tal cuales están, haciendo las críticas correspondientes, ó guiados por ellos, el niño redacta un diario de clase. Este procedimiento tiene una gran ventaja: le obliga á pensar, componer y presentar una narración seguida, rectificada por los compañeros primero y por el catedrático después. Es un ejercicio histórico, lógico y gramatical que interesa sobre manera á los alumnos. La composición, forma frecuentemente utilizada en Francia, es hecha á base de lecturas y explicaciones. No hay duda que para los alumnos es de gran importancia; pero importa una tarea enorme para el profesor que debe corregir, clasificar y criticar. En cambio, el deber, reducido á ciertos límites, es de un valor incuestionable; se usa en todas partes y sus resultados son excelentes.

Preguntas colectivas. — Si bien tienen el peligro del desorden, tienen una fuerza educativa importante. En muchos asuntos es un procedimiento que no tiene sustituto. Es una manera de comprobar el aprovechamiento después del empleo que se ha hecho de un método determinado. Hay que tener cuidado que el juicio del profesor no influya en el ánimo del niño. Es necesario respetar su criterio. Aparentemente se respeta, pero el fondo de su espíritu hay una oscilación siempre perjudicial. Estamos sufriendo el peso de una educación fundamentalmente hipócrita; comúnmente se espera que se pronuncie una persona para estar de acuerdo ó no con ella. La enseñanza debe ser lo más sincera posible para formar hombres francos y veraces.

Resumiendo, la tarea del profesor debe consistir en recurrir sucesivamente á los diferentes procedimientos según las circunstancias de todo orden que influyen en la enseñanza: la educación es ante todo ciencia de aplicación, y como no puede haber recetas infalibles, de aquí que el catedrático combinará los distintos métodos y procurará, sobre todo ejercer acción honda y efectiva en el espíritu

de sus alumnos.

Fin de la enseñanza de la Historia. - Si puesto que toda tarea debe tener un objetivo, vale la pena preguntar: ¿sirve la historia para algo?; ¿en qué sentido puede servir? El profesor Altamira analiza las opiniones de Xénopol en su Théorie de l'Histoire. Al abordar esta materia siempre se suele ir con prejuicios que perturban la severidad y libertad de las cuestiones históricas; por esto Xénopol plantea y estudia estas tres cuestiones: 1º Establecimiento verídico de los hechos. 2º Relación causal de los mismos. 3º La Historia como base del patriotismo y de la moral. Refiriéndose al último de estos problemas, el profesor Altamira cita la frase de Cicerón: «La historia es la madre de la moral» porque siempre se la ha considerado como un medio de inspirar sentimientos hondos por medio del ejemplo. Los autores del Renacimiento se habían preguntado de si era necesario decir toda la verdad, ó los hechos buenos solamente. Pero la posición del historiador antiguo cuando utiliza la Historia con fines morales es muy distinta á la del contemporáneo; el 1º siempre desfiguraba los hechos por aquello de la verdad triunfante y el vicio castigo; mientras que hoy, al 2º lo que le preocupa, es la integridad del hecho y aprovecharlo así como elemento moralizador. Tal es la opinión de Xénopol quien no niega que pueda servir de elemento moralizador siempre que no se salga de su campo propio: utilizarla como ejemplo, presentando la humanidad tal cual fué y lo es actualmente. Lo único que se puede permitir al historiador es colorear las grandes acciones para hacerlas más afectivas.

La Historia como censura. — Hubo historiadores que no consideraron esta rama del saber en sí misma, sino como una negación ó crítica. En esta dirección se ha desenvuelto la elocuencia histórica. Pero está fuera de duda que la historia-ciencia no puede continuar caminando en este sentido. Sobre este particular Xénopol dice en síntesis: la historia no es estática, sino dinámica; cuando se habla de un individuo y se afirma fué esto, está mal; se debe decir ha sido, siendo, porque si bien es verdad que recorre la curva donde se encuentra un ángulo saliente, no lo es menos que presenta facetas igualmente interesantes. De aquí la crítica á Taine y á otros autores que miran á un siglo como caracterizado por una sola cosa, dicen ellos: «ha sido así»; pero no es cierto seguramente, porque extremando el análisis, se encuentra con que una multiplicidad de elementos operan en un mismo siglo, en una misma época y en un mismo individuo, cambios importantes.

En este orden de ideas, el profesor Altamira aconseja evitar la imposición, pues no son los juicios del historiador los que determinan el juicio del público. Su deber consiste en qué forma podemos utilizar la Historia para coadyuvar con otras disciplinas á la formación del espíritu nacional? El problema es siempre el mismo para nosotros, dejando las ideas diversas que podamos tener de la sociedad. Como extranjero puedo ver mejor que Vds. y creo que Vds. tienen un poco de temor. (Se refiere el profesor Altamira á la balundra de apostaciones ex-

tranjeras, de hombres y de ideas que se vuelcan en nuestras playas, señalada como un verdadero peligro por los intelectuales y hombres de Estado). Hay alguna cosa que he visto, que he palpado, á saber: el español, el italiano cuando aquí se casan, ellos seguirán pensando en la patria nativa, pero sus hijos exclaman con orgullo: soy argentino. Los casos concretos que Vds. refieren no pueden alterar fundamentalmente este concepto. Se habla además de otro peligro, el de la emigración del capital extranjero, ¿qué consideraciones sugiere este hecho con respecto á la enseñanza? Lo práctico es poner delante del rostro del niño el espejo de nuestra impotencia; fortificar su espíritu patriótico en el sentido de que los niños vayan haciendo y repetirles constantemente que esas cosas que los extranjeros han hecho, pueden ellos hacerlas también. Lo interesante es que el niño se pregunte después de cada período: ¿qué ha hecho mi país en beneficio de la civilización? Se debe exponer lisa y llanamente los hechos, dejando á los lectores que formen por sí mismo su criterio. Basándose en estas consideraciones un gran educacionista alemán Ranke que ha formado escuela, la de los ranqueanos, introdujo en su país los seminarios históricos para que los alumnos vieran por sí mismos la historia y no por medio de imposiciones.

Formación del espíritu nacional. — Este punto fué tratado en dos lecciones. Los alumnos expusieron libremente sus ideas; el maestro después de oportunas consideraciones, sintetizó su juicio en estos tres puntos capitales:

1º El historiador como todo científico, tiene por base fundamental de su actuación, la verdad; por consiguiente cualesquiera que sean sus convencimientos históricos, no puede falsearlos.

2º El historiador como educador, no puede fundar absolutamente nada sino sobre la misma base de la verdad. Debe formar hombres de razonamiento, de verdad, de carácter.

3º El patriotismo para ser fuerte, no necesita ser ni intransigente, ni agresivo, ni calumniador con respecto á otro patriotismo.

Ampliando estas proposiciones dijo: El problema concreto para nosotros es este: ¿En los hombres que más se han distinguido como obreros del progreso, qué defectos han tenido y cómo debemos corregirlos? Esto es hacer historia y no más que historia sin sacarla de su campo; ella producirá un precipitado, uno de cuyos elementos será el patriotismo que se irá formando en los espíritus. Si el niño debe ser un factor eficiente en la obra común de la civilización y en la historia de su patria ha encontrado tales y cuales defectos, en cambio, debe inclinársele á tales y cuales medios para llegar á ese fin.

b) INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

INDICACIONES SOBRE LA MANERA DE TOMAR NOTAS

Lo 1º que se debe hacer es *redondear el tema;* limitar las exigencias del trabajo. Menéndez y Pelayo se reveló un gran pensador estudiando á Trueba y Cossio, muy poco conocido, que escribió en Inglaterra. Este primer trabajo fué una monografía muy completa que llamó justamente la atención por su originalidad.

2º Orientarse en la bibliografía que comprenderá en términos generales, los documentos originales y los estudios anteriores sobre el mismo asunto. Es preciso leer íntegramente estas fuentes: 1º Para completar la idea dominante en nuestro cerebro; 2º Para

no escribir sobre lo mismo que ya se ha escrito.

3º Disposición: toda papeleta debe contener, si se trata de un documento: referencias para encontrarlo, número del tomo, idem del legajo, la letra (hay que anotar las dos indicaciones si las tuviera), número de la carpeta ó la foliación, tipo de letra, peculiaridades del anverso y del reverso. Si se trata de un libro, su nombre completo, idem del centro, tomo, página, edición, fecha de la misma, lugar y casa editora. Cada papeleta debe llevar en la portada, una breve referencia de su contenido.

4º El trabajo: el escritor habrá formulado previamente su plan, puntualizando los asuntos principales y secundarios y estableciendo sus relaciones lógicas. Este plan primitivo debe ser muy flexible por cuanto las investigaciones y lecturas, pueden dar lugar á puntos de vista diferentes y habrá que modificar el bosquejo

anteriormente trazado.

INDICACIONES ACERCA DE LAS MONOGRAFÍAS

Todo trabajo es una construcción. Tiene condiciones fundamentales que no deben faltar nunca, como lo comprueban las notas bibliográficas sobre los libros modernos. Faltando cualquiera de estos requisitos la obra es criticada. Se compone de tres partes: 1º Prefacio; 2º Monografía propiamente dicha; 3º Repertorio final ó Bibliografía. Este plan no es nuevo seguramente, pues en el siglo XVII los libros se escribían según este orden: 1º discurso preliminar; 2º asunto principal; 3º colección de documentos. Pero el discurso preliminar no podía estar concebido como ahora, pues el moderno concepto y la crítica de la historia, aparecieron recién á fines de ese siglo. El P. Mariana, v. gr., ha escrito la Historia de España, como resultado de sus abundantes lecturas; admirable por su estilo clásico, pero que no denuncia un criterio claro, ni interpreta. Existe otro libro: Los Anales de Aragón, de Zurita, escritos á base de documentos. Pero fué recién á fines del siglo mencionado que la historia, bajo la influencia de los franceses, entra en el período francamente científico. Un prefacio debe

contener: a) La exposición de las fuentes desde un punto de vista crítico, según el concepto y valor que cada una merece y según el apoyo que las mismas han prestado al autor. Esta enumeración debe ser prolija y completa. Las fuentes que se clasificarán en principales y secundarias, directas é indirectas, monumentales, originales y documentales. De cada una es necesario exponer todos sus detalles. b) La bibliografía del asunto, trabajos constructivos principales ó secundarios relacionados con el asunto; porque una monografía es una interpretación y hay que dar todos los medios de su comprobación. Esta necesidad se ha hecho ya tan general que hasta en los mismos diccionarios modernos se halla la bibliografía completa del tema desarrollado.

2º Asunto principal ó trabajo propiamente dicho. El profesor Altamira aconseja la división en capítulos en cuyo encabezamiento se ha de colocar ya el sumario enumerado y repitiendo esa enumeración á medida que los puntos se estudian, ya escribiendo en el cuerpo del capítulo el título del punto que se desarrolla, enumerándolos igualmente. Las notas puestas al pie de las páginas deben ser breves. Se colocan las referencias que únicamente tengan importancia. Para no hacerlas especiosas se debe remitir al párrafo tal, del capítulo ó sección tal. Pero las notas deben contener todos los datos relativos á la comprobación de su contenido.

3º Fin. — Se acostumbra en los libros modernos anotar al fin las conclusiones á que se ha llegado. Este trabajo de recapitulación, resumen ó síntesis es de gran importancia y de una utilidad inmediata por cuanto presenta una visión de conjunto é indica al lector el proceso seguido en el desarrollo del asunto.

4º Colección de documentos. — En algunos temas pueden ser numerosos; pero siempre convendrá reducirse á los documentos no publicados ó malamente publicados. Es evidente que no hay que comprobar lo ya probado, de donde, una publicación de un documento ya conocido será necesaria solo cuando el autor se coloca desde un punto de vista nuevo. Se puede dar como consejo general que la colección debe ser sobria y sustanciosa. Tratándose de documentos hay que poner sumo cuidado; á veces habrá que pasarlos íntegramente, otras solo párrafos; pero en una ú otra forma convendrá que el mismo autor los copie. Existen en algunos Archivos, empleados que se ocupan de esta tarea. Como no siempre se les puede tener fe y como habrá de comprobarse palabra por palabra, los historiadores, que forman hoy una familia muy unida, se prestan mutuo auxilio.

El mismo cuidado hay que poner en la *impresión*. El autor es quien debe corregir sus pruebas. Igual proligidad se recomienda en el nombre de libros, de autores, etc., pues la negligencia daría una idea muy pobre del autor y serían una falsa indicación para los que vienen posteriormente.

El *Índice* se puede colocar al principio ó al fin, es indiferente, habrá un índice de títulos de capítulos, otro de epígrafes

de los párrafos; pero nunca debe faltar el índice alfabético de nombre de personas, de nombres geográficos ó de hechos.

EL PERIÓDICO

Cuando se trata de antiguos no se los puede utilizar sino como un libro antiguo; hay que tomarlos siempre con mucha prevención. Pero cuando se trata de periódicos del día hay que organizar el recorte, sistema que en Norte América, siguiendo el consejo de Freeman, se ha llevado á la perfección. Las universidades de aquel país reunidos los diarios del día, señalan los recortes que ingresan minuciosamente clasificados á las cajas históricas para servir en el futuro. ¿Qué valor tienen como fuente histórica? Es necesario distinguir: antes el periódico formaba la opinión, hoy es el público que emite la opinión que el autor del artículo de fondo recoge y la expone después de un análisis razonado. Es de principio que siempre habrá que confrontarlos para formarse una idea exacta de la época ó suceso que ellos exponen. El diario, además de la información política, contiene una multiplicidad de datos de sumo interés por cuanto revela la vida misma de un pueblo en toda su actividad. Antiguamente los datos de carácter social ó urbanos se daban por medio de anuncios y noticias sintéticas, lo que dificulta la formación del concepto sobre el cambio de una villa en ciudad por ejemplo. Esto, no obstante, Pérez Galdós ha hecho una descripción interesante de la España del siglo XVII, dando la impresión viva de esa época, valiéndose de anuncios de periódicos.

Resumen escrito por el señor Julio del C. Moreno.

CURSO PÚBLICO

Primera conferencia: El espíritu de la ciencia (1)

Empezó el señor Altamira explicando por qué no había formulado un programa de las conferencias que ayer comenzaban: ante la alternación de los problemas de interés, entendía que hay que amoldarse al interés presente del alumno; y ya que lo más educativo de todo es lo más flexible, sería lo mejor que el grupo de materias que se trate se consiga por movimiento de dentro hacia afuera, por solicitación de los alumnos, comprendiendo como líneas generales: la exposición de doctrina, de hechos, de pensamiento ageno, que se confiaría á un grupo y luego la tarea de laboratorio, que se hiciera personalmente, en lugar de aprender de los demás. Esto no sería para todos, como es natural, sino como

⁽I) Publicadas en El Día.

producto de una selección espontánea que se delinearía en las conferencias futuras.

Unos aprenderían, otros se dedicarían á hacer, haciendo por investigación personal. «Deseo — dijo el conferenciante — que exista diferenciación, no separación en el público que me escucha. Los que no sean seminaristas, no es el caso de que sean solo oyentes. Después de la cátedra podría entablarse una interview entre ustedes y el profesor, estableciéndose de esta manera una comunicación intelectual entre Vds. y yo, que sería fructífera y útil. Aspiro fundamentalmente á formar entre la heterogeneidad de mis oyentes á establecer el sentido histórico de investigación, de enseñanza de la historia. Confío alcanzar este resultado final, explotando las disposiciones especiales de los oyentes para que aprovechen los frutos que de mi modesta palabra puedan recoger».

Describió lo que se entiende por espíritu científico, reseñando lo que no lo es. No es espíritu científico tener conocimientos científicos ó conocimientos de metodología; no lo es sufrir la influencia de estampación de un buen maestro; fuerzas de conducta científica son las

que se precisan para formar ese espíritu.

Dedicó extensos párrafos á describir lo que se entiende por ciencia, y sobre todo, á explicar lo mucho que se ha discutido para averiguar si la historia es ciencia, deduciendo que, en cualquier caso, ya se sostenga que la historia es ciencia, ya que solo es literatura artística, ya que pertenezca á cualquier campo de los que son de experimentación de nuestros antiguos tratadistas, poco importa para el espíritu científico á que se refiere. Lo importante es que prevalezca el vigor de la inteligencia con respecto á la adquisición del conocimiento conquistado y de su expresión.

El verdadero espíritu previene:

Contra la anticipación científica por el conocimiento de la investigación exacta del problema, contra la credulidad, muy frecuente

peligro; contra la aceptación de lo ageno.

Previene contra la enorme superstición de la letra impresa, ya que en nosotros reina la propensión á creer que lo que dice un libro es ciencia y nos dormimos en espíritu sobre lo que creemos que son conquistas del saber. Contra la sustitución de la lógica por el ingenio y de una visión objetiva por cualquiera posición pasional, añadiendo una serie larga de otras prevenciones contra cosas vestidas de ropaje científico.

Refirióse después, el señor Altamira, á la infalibilidad del pretendido hombre científico, contra cualquier ciencia secular que es definitiva como tal y como orientación; mientras que el verdadero hombre de ciencia es modesto, flexible, y siempre se encuentra dudoso, buscando los términos exactos de la realidad de las cosas.

Contra el espíritu científico, sostuvo el conferenciante, que han

trabajado defectos y cosas arqueológicas:

1º El magister dixit, esto es, la fe en el maestro de supuesta

competencia; de autoridad constituída y absorbente.

2º El sentido dogmático, de cualquier procedencia. Distingue, al efecto la posición de la ciencia antigua, del ideal de la ciencia

moderna. La filosofía libre no parte de nada que no sea real, buscando un punto verdadero, de donde arranca, mientras la filosofía

dogmática parte de un punto demarcado.

3º El peligro que existe en la confianza en los datos de la antigüedad, la subordinación del dato real á los intereses humanos ó las ideas preconcebidas, como ocurre con la falsificación de documentos y de monumentos que fueron resultado de los trastornos que acompañaron á la Edad Media.

Entonces, que el documento lo era todo, cuando no existía se inventaba; desde la donación de Constantino la Edad Media está llena de falsificaciones que han extraviado las ideas que debieron

alimentarse en las fuentes de la historia.

También ha habido otras formas de falsificación: la ocultación ó la desfiguración de los hechos. Cita al efecto, dos grandes ejemplos: La lucha entre las casas de Francia y Austria y entre ésta y la naciente casa inglesa, no solo se entabló en el campo de batalla, con sus derramamientos de sangre, sino que estos fueron preparados por la lucha *papirácea*, que todavía hoy apenas se conoce, en que se disfrazaba todo, formando, sin conciencia, atmósfera calumniosa de odios, para quitar al enemigo aliados, atrayéndose en cambio amigos.

Segundo ejemplo: el de la Inquisición, que tanto ha apasionado al mundo, contando unos, de ella los mayores horrores, entonando otros las más grandes alabanzas; negando abusos ó borrando honores; inventando hechos ó desfigurándolos frecuentemente.

Por fortuna, añade, hoy se nota ya un soplo de honradez científica en el mundo: se va sustituyendo también el campo histórico por el campo filosófico. Sin embargo, al criticar nosotros los prejuicios de otros tiempos, de la manera de entender la ciencia los hombres antiguos, esos prejuicios aún persisten. Hay que prevenirnos.

No tenemos ya el magister dixit. Hoy este se puede equivocar. Hasta negamos autoridad al hombre más trabajador de conocimientos. Pero á la vez que existe ese fermento de revolución en la juventud intelectual, tenemos otro magister dixit, nosotros mismos, cada uno de nosotros que mientras niega la autoridad ajena, considera que la sola autoridad es la opinión propia. Y la peor de las autoridades es la propia. No es sino la exageración de la tendencia á establecer la propia personalidad en el espíritu científico de cada uno.

Podría sustituir hoy á la segunda causa á que antes me he referido—añadió el señor Altamira—la fe en las novedades, que es una epidemia devastadora. Así como las señoras esperan ansiosas el último figurín, esperamos nosotros la última palabra científica, confundiendo la novedad con la palabra absoluta de la ciencia. Podría ser caricatura de lo que digo la historia de un intelectual. amigo mío, dotado de condiciones positivas, quien se pagaba de lo que escribía, y que decía que nadie lo había dicho antes que él.—¿Ha leído usted este artículo? preguntaba.— Sí, ex celente, le decíamos.—Sobre todo muy nuevo ¿verdad? nos añadía...

Hay que prevenirse, pues, contra los moldes que transforman las mismas bases de la ciencia. Defendámonos tanto de los moldes

nuevos, como de los moldes viejos.

Continúa el conferencista hablando de la superstición del hombre nuevo, y recomienda al auditorio que no se deje seducir por la creencia recetaria de la ciencia. Según ésta, la ciencia tiene solución para todo, y ha mantenido también la leyenda del *crack* de la ciencia, cuando el recetario no responde á las esperanzas que en él se tenían formadas. Pero también ese mismo recetario ha levantado el himno absoluto de admiración: *la ciencia lo puede todo!*

Combate el orgullo de pretender no ignorar nada, el absurdo amor propio de no querer decir: no lo sé, cuando se encuentre uno frente á un asunto nuevo, frase que se conceptúa como una vergüenza. «No, — dice — es preciso ser modesto, humilde, decir

que sabemos poco».

«Nos dejamos engañar, añade, por el espíritu metafísico disfrazado». Como ejemplo de esa afirmación, recuerda el consuelo que á la familia produce saber qué enfermedad es la que tiene rendido al miembro querido, y todo esto, dice, ¿es pasajero, ó es cualidad del alma? La ciencia, añade, puede afirmar. Pero no como sentencia firme. Es, pues, la palabra de la ciencia afirmación relativa, no absoluta. El espíritu científico bueno, es el que está siempre abierto á la rectificación. Mientras no hagamos así, no estaremos capacitados para obra seria y científica.

La credulidad, según afirma luego el conferenciante, es también otro enemigo de la seriedad científica. Si se saca del campo de sus actividades al hombre astuto, lo engaña, cualquier cosa. Cita como ejemplo característico, la creencia que tenemos, en lo que dicen los diarios. Cualquier telegrama es el evangelio, sin preocuparnos de saber el origen más ó menos fidedigno, el fundamento que pueda tener la noticia en aquel consignada. Recuerda al respecto la discusión de Feijóo, cuando se hablaba del hombre del diente de oro.

Otro peligro es la aplicación del ingenio á la labor científica. Como el ingenio es cosa tan frecuente en nuestro espíritu latino, caemos con gran facilidad en el peligro de sus lampazos de brillantez deslumbradora. Creemos que el ingenio lo domina todo, cuando no hemos visto sino las siluetas á la luz de ese relámpago. Huyamos, entonces, de la explicación científica de las cosas, hechas por el ingenio. ¿Es que hay una subconciencia en la humanidad, que es fortísima, superior á la filosofía de los estudiosos?

Toda interpretación es anticipada, hija de la vivacidad intelectual. La formación del espíritu científico, pues, previene contra el error, contra la equivocación que no la evita. No olvidemos la ecuación personal, que es error congénito, tanto en las ciencias exac-

tas, como en todas.

Concluyó el conferenciante diciendo que si logramos la penetración contra todas estas prevenciones, lograremos también evitar los peligros á que conducen. Y sobre todo—dice—seamos humildes, condición fundamental para el triunfo de la ciencia.

Segunda conferencia: El método de la historia

Antes de entrar en materia el profesor Altamira, recordó al auditorio que las conferencias se celebrarían invariablemente en las tar-

des de los lunes y de los jueves.

Añadió que al repasar la lista de los alumnos anotados, se ha convencido más y más de la necesidad de que se separen definitivamente en dos grupos: el de los que quieran ser seminaristas y tuvieran la bondad de dar sus nombres al terminar la clase, quienes se reunirían con el conferenciante todos los lunes á las tres; y otro grupo que trataría con el profesor Altamira á la misma hora de los días jueves, para adiestrarse en los procedimientos que conduzcan á ser historiadores.

Dicho esto, entró el conferenciante en el tema de su cátedra.

Todo el que va á estudiar una materia, necesita tener á su alcance los medios que le puedan llevar al fin que se propone. La costumbre hace que en seguida nos acordemos del libro, como elemento esencial y nos preguntemos ¿cuál es el libro que nos sirve? Sin embargo, el libro no es el todo para el elemento de trabajo que se debe utilizar, por más que tenga en éste su función bien señalada.

Describió el profesor Altamira, el estado actual de la metodología en el mundo, especificando cuál es la orientación de la bibliografía metodológica; la literatura actual de la metodología, que es abundante en Inglaterra, en Francia, en Italia, alcanzando la lista á proporciones enormes sin que se tenga, no obstante, un manual práctico que pueda ser útil á la enseñanza de la metodología de la historia.

En dos grupos pueden separarse las cuestiones que atañen á

esta:

1º Los problemas generales de la historia como procedimiento, como realidad de la vida; la constitución científica del conocimiento histórico, según la ciencia; los límites entre este conocimiento y la filosofía de la historia; los factores del movimiento histórico individual y colectivo; la influencia de la raza, del individuo; su importancia como factor económico; los elementos internos de la acción humana en la historia.

2º La relación de la historia con la sociología; si están en cam-

pos distintos ó no; si se hallan compenetradas.

La metodología de la investigación es en extremo difícil ¿dónde está el verdadero conocimiento histórico, dónde las fuentes de la investigación?... Al respecto, aconseja el conferenciante, que se procure conocer el fiel origen de las fuentes; qué reservas sugestivas deben hacerse para que aquéllas sean útiles; y es una necesidad, añadió, conocer de qué manera deben interpretarse las fuentes para que este material, que pudiéramos llamar material bruto, vivo, produzca en el historiador la visión de lo real.

Para la buena construcción histórica, hay que depurar los medios para que el historiador, en posesión erudita del dato, pueda así conocer la visión exacta, para que pueda utilizarla, ya como delicia personal, ya para comunicarla á otro; en fin, para hacer ver-

dadera historiografía.

Señala el orador las dos acepciones de la palabra historia: por un lado, lo que ocurre, lo que se mueve en el mundo. Por el otro, la narración escrita de los hechos sucedidos, compendiados en un libro, que en resumen es lo mismo ya enunciado, es decir, la realidad de las cosas, la comunicación de ellas á través de los conocimientos de uno mismo, que se transmite á los demás. Es, pues, error, creer que la historia es la que sólo está en los libros, cuando si hablamos de Mariana, de César Cantú, de Lafuente, no haremos sino referirnos á fuentes propias, personales, de investigación histórica.

Habló luego de la metodología de la enseñanza y de la metodolo-

gía aplicada á la producción historiográfica.

Analizó las reglas más precisas para investigar y enseñar la historia, recordando que se ha acudido á dos fuentes; á lo antiguo, buscando el desenvolvimiento de la metodología, la manera como la han aplicado los historiadores antiguos, cómo averiguaron los hechos que relatan y cómo los escribieron. Ello ha producido gran cosecha literaria: desde Boissier al hacer historia griega, hasta Monneau analizando á Michelet. Todo, todo esto interesa al profesor, al aficionado, al investigador.

Hay entre los dos grupos señalados, verdadera independencia.

1. De que la historia sea ciencia ó no, nacen posiciones distintas respecto de la investigación, respecto de la enseñanza. Solo cuando se quiere especializar, se ve que son posibles las funciones separadas de los dos grupos. Es este el problema que se discute tanto en la educación intelectual: ¿debe ser enciclopédica? ¿debe ser especialista?

Al respecto se extiende el profesor Altamira en elocuentes párrafos para llegar al resumen de que el verdadero problema debe plantearse en estos términos: todo está abierto á la vida científica, han de examinarse las relaciones entre los fenómenos, y por más que ellos deben cultivarse en general, bueno es que se especialicen aquellos que se penetran más completamente.

Habló luego de las cuestiones especiales de la metodología.

Sea cual fuere el concepto de la historia, para manejar con provecho las fuentes de donde brote y buscar sus relaciones, es inde-

pendiente aquel concepto é igual en todos los casos.

La determinación de las fuentes y su manejo son la base esencial para todo; podrá ser diferente su aprovechamiento, pero la designación de los trabajos es exactamente igual. La revelación debe hacerse á conciencia, educando la propia personalidad del alumno. Esta es cuestión sagrada y delicada, como también completamente separada de las otras funciones del profesor; cuestión que ha de constituir en él preocupación especial. Sería un ideal para todos, profesores y alumnos — continuó el profesor Altamira — si se encontrara un libro práctico de enseñanza de la metodología de la historia; libro en el que se presentaran separadas las diferentes cuestiones que convengan ya al investigador,

ya al profesor; libro que ofreciese la indispensable orientación bibliográfica para que lleve unida, por consiguiente, la concentración

científica. Este libro debería contener:

1º Eurística: fuentes de crítica que nos lleven á la publicación de las buenas fuentes, inéditas, sin pérdida de tiempo. Para ello, cierto es que se tienen ya reglas internacionales que permiten aplicar con provecho los estudios hechos por el extranjero, mientras el estudioso se sujete á esas reglas.

2º La formación del propio material. No se trata solamente de leer libros y de ver las fuentes de información. Debe reducirse todo á un factor que se amolde á la manera mental de cada uno, á

fin de que la tarea resulte lo más asimilable posible.

Enseñaría ese libro á cada uno, á buscar la ley de economicidad en el trabajo científico; debería ser:

Bibliografía fundamental de cada problema;

Composición histórica de cada asunto, y

Metodología de la enseñanza.

Todo ello sobrio, preciso y práctico, que fuera substancia del

pensamiento.

Describió detalladamente luego, el profesor Altamira los escasos ejemplares que registra la literatura metodológica. El libro de Berhaim, que ofrece la dificultad de estar escrito en alemán, por más que haya traducido Clibelucci algunos capítulos al italiano. Describió los seis capítulos de la obra:

I. Concepto de la substancia de la historia, esto es, estudio de

la relación de la historia con las demás ciencias.

II. Metodología en general.

III. Fuentes: eurística, bibliografía muy abundante de cada fuente: monumentales, de supervivencia, etc. Estudio de las ciencias auxiliares de la historia. Puede este, según el conferenciante, inducir á error ya que separa la numismática, la filología, la geografía, cuando no son sino elementos sustanciales de la historia á pesar de la especialización que exige su estudio. El epigrafista es un historiador; Momsen era epigrafista; tan conocedor de diplomas y de documentos, como historiador, como constructor de historia.

IV. Crítica de las fuentes de la historia; extrínseca é intrínseca. El valor del testimonio humano. Las reglas para la publicación de las fuentes de la historia. Confrontación de esas fuentes. Gerar-

quía de los valores de cada fuente.

V. Interpretación de las fuentes de la historia.

VI. Exposición histórica.

Completa ese libro, un pequeño folleto editado en 1907, que trata especialmente de la enseñanza de la historia, pero basándola en procedimientos demasiado alemanes. Cierto es, dijo el profesor Altamira, que la metodología no tiene fronteras; pero esta exige determinaciones prácticas para utilizar los materiales de la historia nacional; y en el folleto á que me refiero, muy escasa es la bibliografía española; mucho más la sudamericana.

Alude luego á otros libros; al de Maister: Principios de ciencia histórica, que se publica en fascículos; al de Seignobos y Langlois, en el que se ve el influjo del archivero, proclamando como única fuente de historia el documento y descalificando la fuente principal para encontrar el carácter de un pueblo, como es el monumento, ya arqueológico y sobre todo artístico. Recuerda el libro agotado de Smet, La crítica histórica. Finalmente, elogia otro libro de J. Brehier y Desduisses du Dizert, El trabajo histórico, que tiene en la mesa, y que describe y analiza.

Pasa someramente sobre el recuerdo de los libros que él ha escrito, usando la más extrema modestia y manifiesta la necesidad de escribir un texto que permita concretar la metodología en la enseñanza, cosa que no sería difícil, disponiendo de los trabajos ya he-

chos, sobre todo ingleses y norteamericanos.

El profesor Altamira termina diciendo que las conclusiones á que podría arribarse, eran: Que los libros que se refieren á la metodología en la investigación, son incompletos en cuanto á resolver los mejores medios de conseguirla. Son poco prácticos, desde el punto de vista de la nacionalidad, para determinar las reglas convenientes á la investigación.

Escribamos, pues, dijo, el libro que falta y del que hablaremos en la próxima clase: un libro sobrio, breve, de materia condensada, y que contenga gran material bibliográfico del habla castellana.

Tercera conferencia: El libro de Metodología de la Historia

«Voy á insistir, dijo, en tratar de la importancia considerable que tendría un libro manual de metodología, tan útil para los estudios que nos proponemos realizar», y recordó las conclusiones á que arribó en la conferencia anterior, esto es, que no existe hoy ningún libro de metodología práctico, que responda á las exigencias del público de lengua hispanoamericana, al que preste sobre todo, el gran servicio de proporcionarle los datos bibliográficos que le serían tan útiles. Pero ante todo, añadió, nos sale al paso una cuestión, planteada, ya hace tiempo: este libro á que me refiero, ¿sirve para algo al historiador? No es solo una pretensión didáctica, la que mueve estas dudas, sino que un grupo de historiadores sostiene que de nada sirve un libro semejante: la tesis está, si no sostenida, francamente esbozada en el prefacio del texto de Seignobos y Langlois, citado en la última conferencia. Los especialistas dicen que ningún historiador necesitó reglas para hacer historia; que las formaron ellos, los grandes cultivadores de las ciencias históricas, quienes con sus condiciones propias personales, las dictaron y las aplicaron. Tal libro, sostienen aquéllos, es absolutamente innecesario en el período de preparación.

¿Es cierta esta argumentación? pregunta el conferenciante. A su juicio la cuestión está planteada mal, fuera de su verdadero punto. Cierto es que el aprender á hacer una cosa solo se logra

haciéndola; que es superioridad enorme la del conocimiento propio, sobre lo que digan los demás, que se debe hacer. En realidad, es vivacidad mayor la propia, que no el precepto abstracto expresado por otro. Cita como ejemplo el provechoso resultado del carpintero que aprende trabajando, comparado con el que

lo haga leyendo un manual.

Fijémonos, sin embargo, en cómo se aprende bien, haciendo: de dos maneras: aprendiendo solo, ó con maestro. La posición del que aprende solo, ó con maestro. La posición del que aprende solo, es posición de la autoridad; se guía exclusivamente por el eco que levanta en su espíritu la solución del problema resuelto. El que aprende á investigar, investigando con un maestro, lo hace con el que tiene ya experiencia de la destreza, de la facilidad de hacer aquello que transmite. ¿Qué hace al fin el maestro? Aún cuando se limite á auxiliar al discípulo en cosas exteriores á la obra misma, está dando verdaderas reglas de metodología, tanto en el taller, como en cualquier profesión liberal. En una palabra, el estudiante en este caso, hase guiado, con reglas, con rectificaciones que son un tratado de metodología en vivo. El maestro es una regla viva, no más con su sola acción. ¿Qué servicio presta ello á quién aprende? No rehace desde luego, en sí propio, toda la formación de la historia que ya hizo el maestro. Este representa la experiencia suya y la de los maestros que ha asimilado, ya que no hay ningún maestro, que quiera ser realmente profesor, que no sea discipulo en todos los momentos. Si siendo aprendiz de historia tuviéramos que repetir en nosotros mismos todos los tanteos, las vacilaciones, las vueltas atrás de todo proceso científico, sería cuestión de no acabar nunca.

Dedicó largos párrafos á explicar lo bueno que es, para el alumno, disponer de maestro, hasta el punto de considerar absolutamente necesaria la frecuentación del maestro por el díscípulo.

Describió el sistema de formación autodidáctica del alumno, esto es, del alumno libre y el influjo personal que ejerce el maestro. La experiencia que suministra la autodidáctica es que el hombre más estudioso, aunque llegue á profundizar la materia, cojea; le falta el equilibrio resultante de la aplicación intelectual de los otros á la suya, con la experiencia que el paso de los espíritus agenos deja en el nuestro imprimiéndole huellas profundas. Aún en los grandes autodidácticos, aseguró el profesor Altamira, se notan vacíos que les hacen cojear toda su vida y producen en sus obras demostraciones de algo profundo, cercano á manifestaciones del genio, al lado de otras que podría rectificar un muchacho recién salido de la escuela primaria.

El tipo más perfecto de enseñanza, pues, es el en que el discípulo vive con el maestro, é incorpora las cualidades de

éste.

Pudiera suponerse, sin embargo, que el alumno, con maestro, con maestro que se preocupe de ser maestro, no necesitaría del libro de metodología, para adquirir práctica en el hacer las cosas. Pero es que no todos pueden tener maestro que haga en las

condiciones indicadas, ni tampoco maestro de ninguna clase. Por esto es útil el libro.

Habla á continuación de los vocacionistas aficionados al estudio de la historia y que prestan gran servicio á la obra histórica, motejados sus estudios de modestos, como si todos los esfuerzos en este sentido, no constituyeran obra muy apreciable. Todo el mundo sabe que en los pueblos que comienzan á tener vida propia, como en los pueblos antiguos, existen grupos de eruditos locales, arqueólogos, historiadores, que se forman y se dedican á descubrimientos de reglas de carácter histórico, que llevan serias aportaciones que podrán tener en la forma de presentación, defectos grandes, pero que tienen precioso aprovechamiento para los grandes historiadores. Y estos grupos locales son entusiastas ayudantes; esos hombres oscuros, modestos, aplican sus energías con pasión á la investigación histórica. Esta gente, tan buena, está falta de orientación, falta de principios metodológicos. Se afanan, pero con su inexperiencia perjudican la acción de los bien orientados. Cita el ejemplo del gran epigrafista Hummel, lamentándose en un artículo de los esfuerzos equivocados hechos por un coleccionista meritísimo, que gastó ingentes sumas y gran actividad en reunir datos que llevó á un libro, pero en forma tan defectuosa, que hubo que destrozar todo lo hecho para aplicarlo á los buenos y prácticos cuadros de distribución.

Hé aquí una primera categoría de hombres para quienes el libro de metodología es absolutamente necesario. Son pioneers mal dirigidos, verdaderos equivocadores para las altas investigaciones científicas. El libro para ellos les reportaría dos cosas: la manera de buscar inscripciones y por las indicaciones bibliográficas conseguir buenas críticas de los libros que les pueden servir

prácticamente.

Y aún aquellos estudiosos que tienen maestro, necesitan del libro. La aprehensión de la regla, debe ser simultánea con el

trabajo.

En el libro se encuentran también noticias que el maestro no puede dar, porque no puede saberlo todo, ni hasta decirlo todo, ya que hay que descargar de la labor científica del seminario lo mucho que estorba á la labor práctica; fechas, citas, nombres, cuadros de clasificación, que no hacen sino recargar inútilmente la memoria del alumno. Todo esto debe estar en el libro, para consultarlo, para que sea conjunto de una vez, lastre que luego toma y detalla el maestro. Porque leer no es aprender, sino hacer una exploración del terreno, adquirir disposición intelectual para adaptar bien la explicación del maestro.

Son datos *eruditos* los que debe contener el libro de metodología; el libro es sugestionador. Tiene, con relación á la palabra, la ventaja de ser más preciso, exacto, seguro, en datos que pue-

den flaquear en la improvisación de la palabra.

El libro, dice, perpetua rápidamente: expone la idea, de una vez. El profesor, tiene flexibilidad en su palabra, puede decir y dice cosas diferentes á veces, pero permite la interrogación y la respuesta. Pero también la palabra se pierde, se desvanece....¿cuán fácil es, dice, hasta perder, por falta de una palabra, la ilación de fundamentales ideas, al escuchar una cátedra! La pérdida de una palabra, es el rompimiento de toda una argumentación. La memoria flaquea, el libro no. El libro da exactitud, vigor en la expresión, como que aquel es el resultado de la reflexión sobre la espontaneidad del habla. Es, pues, superior al maestro. Es, cuando menos, complemento del trabajo del maestro. La palabra es dominadora. Tiene á su favor la ortografía, el subrayado de la expresión, el gesto, que enlazan y sujetan la imaginación del oyente, hasta producir un efecto momentáneo por el que se pierde la personalidad del que escucha y se adquiere la del que habla.

El libro no: produce ecos en nuestro espíritu, en el que no trabaja con las influencias que puede producir la autoridad y

hasta las afecciones, ó el cariño que tengamos al maestro.

También el libro metodológico es útil á los no especialistas. La historia interesa á muchos que no serán nunca historiadores. El dato histórico y la manera de ver el fenómeno histórico, son precisos á quienes están haciendo história, como los hombres públicos dirigentes, los legisladores, etc. Y todos ellos deben prevenirse de la fácil recepción del dato histórico, en virtud de la cual se producirán quienes lo reciban, de manera defectuosa para el bien de su patria. No es éste elemento fundamental de profesión, sino de altura.

En síntesis: el libro hace falta y esto sentado el profesor Altamira explicó qué cosas debe comprender. A su juicio lo siguiente:

Capítulo I— Un capítulo breve, resumiendo más bien que discutiendo las cosas. Plantear las cuestiones que interesen á la faz actual, con la expresión sincera de lo que se disfruta en el mundo de la historia y desde éste á los factores concurrentes á la producción de los fenómenos históricos; sobre todo marcar la fijación de la historia humana como fenómeno, como hecho cosmológico, ligado por la realidad á todos los hechos de la vida, de la tierra misma. Fijar bien todo esto, consiguiendo así la percepción exacta de todas las facetas de los fenómenos históricos.

Capítulo II — Eurística: determinación de los cuadros de las fuentes que nos den noticia de la historia humana. Sus grupos, sus relaciones, documentos, monumentos. Civilización anterior, tradiciones, expresión de los hechos. Valores respectivos de estos grupos. Aquí se empezaría á hacer algo muy importante: la referencia particular á los grupos de fuentes de cada país y localidades en que se encuentre un manual concreto para el hombre. Indicación práctica para utilizar los archivos, museos, bibliotecas del país. Lugares donde se pueden proseguir las investigaciones y encontrar fuentes ignoradas. Sus reproducciones por la copia calcada, fotografía, etc. Cita como modelo el libro I del Museo de la Plata.

Capítulo III—Reglas generales para la crítica de las fuentes.— Para determinar su autenticidad, para hacer grupos probatorios—Esta es la parte más segura de la metodología. Rememoración de los falsarios, recordando lo sucedido con la tiara de Saitaphernes.

Capítulo IV-- Reglas para la interpretación del dato que las fuentes arrojan-¿ Cuáles son los diferentes puntos de vista para el investigador que busca la clase de la fuente y su época? — El libro debería especializar, ya que no todas las fuentes tienen el mismo punto de vista para el aprovechamiento, ni todos los asuntos se asimilan á la misma especialidad. Ejemplo: el trabajo del alemán Meyer, sobre determinación del sentido prehistórico á diferencia del sentido histórico: el distinto ángulo según el cual el historiador debe apreciar el primero ó el segundo sentido enunciado.

Capitulo V.— Manera de organizar el trabajo propio.— El historiador no puede llevar el museo, por ejemplo, á su casa. Es necesario, entonces, que le quede el dato fresco, aprovechable, que le diga lo que le dijo en su visita la fuente misma. Hay que saber leer, cosa que parece fácil, como lo parece el tener sentido común, que es el menos común de los sentidos. Hay que catalogar bien, á fin de que aprovechen al historiador las colecciones de citas y de documentos.

Cuarta conferencia: (Continuación)

Encadenó el profesor Altamira el final de su pasada conferencia, en que se refirió al libro ideal para texto de metodología de la historia, y continuó con la descripción de lo que debería contener aquél. Comenzó, pues, hablando del

Capítulo VI— Prevenciones para la construcción histórica.—Es decir, utilizar los datos que suministren las fuentes para trazar los cuadros históricos y hacer una reunión útil de hechos ó conjunto de hechos de la historia.

Contendría este capítulo: reglas particulares de generalización, dejando las reglas abstractas y demostrando los peligros que envuelve una generalización precipitada. Deberíase citar los nombres de historiadores que han fracasado por su preocupación de generalizar, con pocos hechos, ó excediéndose en la generalización. Habría muchos, dice el conferenciante, en la época moderna. El siglo XIX fué pródigo en esos fracasados, que eran grandes cultores de la filosofía de la historia, mal concebida entonces, dando cuadros de conjunto, no líneas de los hechos, sino leyes generales para la historia presente y hasta para la futura. No solo la presión del patriotismo, sino las causas referidas hacen que aquella historia, tan bella, tan perfectamente literaria, no sea exacta.

Como exponente de estos errores, en su más clara manifestación, cita á Taine. Sus defectos son graves, pero propiamente del punto de vista científico, sobre todo su parti-pris. Resalta por ejemplo en la obra de Taine el teorismo sobre la formación de los grandes escritores y artistas con gran apariencia, con brillo, con ropaje literario,

pero sin fondo. Si trasladamos las ideas de Taine al arte español, resaltan en seguida las contradicciones de las teorías de aquel escritor. Dice él que donde hay mucho color, mucho sol, brota el arte, se producen las más exuberantes manifestaciones artísticas. En España el mucho sol, el cielo azulado, las noches tachonadas de estrellas, todo ese explendente marco, no es el más propicio al arte. La provincia que es cuna de Altamira, Alicante, cuyo clima y cuyas costas evocan á Grecia, no ha tenido ni un poeta, ni un pintor de nota; sí ha tenido historiadores, jurisconsultos, rígidos y reposados, de gran sazón intelectual y tranquila. En cambio Valencia, provincia vecina á Alicante, es país de grandes artistas. Esta incongruencia resalta doblemente al ser consecuencia de la generalización histórica precipitada, que se nota en la obra de Taine.

Otra forma equivocada de la generalización histórica, hecha por Taine, es la agrupación de hechos para teorizar sobre la intelectualidad humana. Toma al efecto, seis, ocho, diez años de distintos momentos de un siglo, de diferentes localidades de una misma nación y sobre ellos construye afirmaciones y consecuencias para toda la nación y para todo el siglo, sin fijarse en las diferencias de carácter y de sustanciación de hechos que se presentan en los estados. Cita, como ejemplo, á Francia. Y si un hombre de tan grande idealidad como Taine se equivocó, ¿cómo no hemos de

equivocarnos nosotros!

Pero esto no quiere decir que no se haya de generalizar en historia, como sostiene también algún preclaro talento como el de Giménez, Vice Director del Archivo de la corona de Aragón, quien extrema la nota y dice que la mejor historia para él es la serie de documentos que se refieren á un asunto. Esta serie no puede servir, sino para formar una idea del hecho histórico. La obra histórica consiste en revelar al lector las consecuencias que se deducen de los hechos estudiados, como revela el pintor al que mira su cuadro, las bellezas de la naturaleza que reproduce.

Capítulo VII - Metodología de la enseñanza de la historia. - Contendría la transmisión del sujeto histórico en forma práctica.

Comenzaría este capítulo por recordar que en pedagogía no hay recetas, que no se enseña precisamente así. Para demostrar esto se extiende en elocuentes párrafos el profesor Altamira, cuyo claros conceptos levantaron murmullos de aprobación y espontáneos bravos. Lo necesario, lo indispensable en el profesor para ser buen profesor, es estar pendiente de las solicitaciones del sujeto y aplicar en todo instante la inculcación de la idea, aún cuando no sea durante el horario de la clase. Obrar así es ser profesor; los que no lo hagan serán sencillamente aplicadores de ideas.

Continuó el conferenciante diciendo que el libro ideal de que se trata, debería dar los procedimientos y prácticas pedagógicas que se siguen en el mundo, á guisa de información, para que con ellos á la vista, el profesor pueda elaborar prácticamente, personalmente, el procedimiento suyo. Luego debería reseñar el material industrializado que se necesita para el estudio práctico, esto es el material

que se vende, y describir el material que no se vende, sino que debe hacer y preparar el profesor, echando mano de la realidad misma de los hechos históricos por sí mismos, por paseos escolares, etc. Salvarse del culto excesivo al material, substituyéndolo por el culto del espíritu. «He oído, dice, la más colosal lección de geografía dada por un profesor, sin más material que dos cáscaras de naranja. El espíritu del profesor era el que trabajaba tanto, que los alumnos asimilaban á perfección lo que decía el catedrático, mucho más prácticamente que validos de complicado y costoso material que era muy difícil que supieran manejar y hasta posible fuera que no se atreviesen á ello ante el temor de romperlo».

Debería finalmente tratar el libro ideal, si para la enseñanza de la historia se ha de tener en cuenta los tres grados de primera, segunda enseñanza y enseñanza universitaria, ó solamente dividir ésta en dos

grupos: primaria y superior.

Con esto terminaría el plan acabado del libro ideal.

Ahora se hace el conferenciante esta pregunta: «¿Por qué este libro no lo ha de escribir uno de vosotros? ¿por qué no ha de ser el libro, hijo de nuestro trabajo común? ¿por qué no una resultante del paso mío en vuestra tierra? Os arrojo la idea, como una sugestión».

Pero mientras nuestro libro no se hace, añade, ¿cómo debemos

trabajar? ¿ á qué textos hemos de acudir?

Y sigue una gallarda relación de obras, de las que el profesor Altamira hace la crítica bibliográfica, circunspecta y clarísima; con la exactitud de concepto que le es familiar. Desfila ante el auditorio Berehaim, que podría combinarse con los textos de Brehier y Desduisses Dudizert, ó con las monografías de carácter especial que el mismo Berehaim va detallando. Hay que estar al día también con el movimiento ideal que se produce, respecto á metodología: las variaciones que sufren los andamiajes de hipótesis, con los adelantos de la ciencia. Sigue el erudito desfile bibliográfico: Langlois, y su manual de bibliografía puramente histórica; la Revue de Synthèse Historique, intermediario natural para conocer la enorme cosecha metodológica alemana, rusa, etc., cuya inteligencia facilita el texto francés, asequible á toda persona instruída; sin embargo, esa revista tiene el defecto de ser demasiado francesa, ocupándose poco de bibliografía sudamericana. Además atiende con exceso á todas las cuestiones de carácter general, que fueron objeto de especial estudio en la primera conferencia, esto es: si la historia es ciencia ó no; si el factor A ó B son mejores; si es más meritoria la labor individual ó la colectiva. Recuerda el conferenciante que la Revue de Synthèse Historique publicó en 1903 su primer repertorio de bibliografía metodológica, anunciando la repetición periódica que aún no se ha producido; esa bibliografía es relativa, carece de crítica.

Continúa el profesor Altamira la relación de obras de consulta, enumerando el Anuario de Ciencia Histórica que se publica en Berlín, obra notable, que sufre ya los perjuicios de su misma perfección: es enorme y exige gran espacio ya hoy. No puede menos de resultar así, siendo tan completa: trata de libros, de artículos de revista, haciendo de todos breves indicaciones críticas. Habla luego el cate-

drático de las revistas alemanas, francesas y norteamericanas, que pueden encerrarse en un carácter más crítico; del tipo más perfecto, representado por la Revue Historique, de París; de la American Historical Review, de Londres; del Journal des Americanistes y, por fin, refiriéndose á las revistas españolas, enumera como indispensables: el Boletín de la Academia de la Historia, la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, la Cultura Española cuya sección de filología está á cargo de Menéndez Ayala; el Repertorio de Revistas, publicado por la Biblioteca Real, etc., etc.

Con esto, añadió, termina la descripción del outillage que necesita

un historiador.

Pero nos queda algo que examinar, de lo que necesita un historiador. Tanto el investigador como el que recoge los trabajos agenos para comunicarlos por medio de la enseñanza, tienen reglas especiales, y á la vez comunes que conviene atender, que constituyen la raíz

del espíritu histórico que, mal aplicado puede ser fatal.

Debe pensarse, en términos generales, que se enterará tanto más de la historia el alumno, cuanto más la conozca el profesor. El pleno conocimiento del caudal histórico proporciona la ventaja de que esté aquél alerta y le permita variar las condiciones para individualizar la enseñanza. Si el profesor no domina la materia, necesita establecer en la clase el cuadro rígido, para no permitir la intromisión del alumno en la explicación, que pone al catedrático en frecuentes apuros. Sin embargo, el profesor debe recordar que es indispensable la práctica pedagógica para hacer labor eficiente, en la que fracasan las mayores eminencias, si no la tienen. Recuerda á Menéndez Pelayo, maravilloso exponente de cultura histórica, quien jamás ha sido profesor.

Proclama la conveniencia de acudir á lo más alto, para dar lo más bajo, siguiendo la práctica de los Estados Unidos, que han acudido á los sabios mundiales para redactar los manualitos de física, de historia, de botánica, destinados á las escuelas de primera enseñanza.

El primer principio que debería recomendarse es prevenirse de la especialización: el que no sabe más que una cosa, no sabe ni esa cosa, frase típica, que sintetiza cuánto resbala la especialización sobre la epidermis de nuestro espíritu, sin caer en él. La familiarización con las ideas ó las cosas únicas que estudiamos nos hace ciegos para juzgar de las cuestiones mismas. El historiador que no es más que historiador, no es nada. Necesita cultura general, para no estrechar su criterio el que emanaría de la soledad de concretar su visión á un solo punto del horizonte. El exceso de singularidad, los espíritus con esquinas, los que no se suman á la corriente general, son solitarios. No hay que acantilarse en un orden único de conocimientos. Hay muchos hechos que no se explican por sí, sino con relación á otros. Habla del antropocentrismo, al que califica de peligro. No, no es cierto que todo gire alrededor del centro de la obra humana. El hombre proclama su influencia sobre lo que le rodea, por la luz que recibe de él, cuando todo está en relación profunda é íntima entre sí. La distinción en una cosa, no se logra, sino refiriéndola á las demás.

Se extiende en describir la corriente errónea que confunde los

fenómenos de la vida social con los de la general.

La explotación del conocimiento general afina el sentido científico propio. ¡Cómo se alarga el espíritu para penetrar en todos los fenómenos, al conocer lo que le rodea! El contraste, la avivación constante de nuestro espíritu con el contacto de la ciencia, que nos da mayor vigor de procedimiento que el propio, producen el verdadero sentido crítico á que se ha referido el conferenciante en sesiones anteriores.

Las ciencias antropológicas de carácter espiritual, son de estudio tan dificultoso, como las ciencias exactas. Lo preciso es, pues, especular los términos de fundación que se requieren para correla-

cionar una ciencia con las demás.

Proclamó la conveniencia de comunicación de los alumnos de todas las facultades entre sí, á fin de combatir el excepticismo de

ideas propias, con relación á las del compañero.

No hay que especializar demasiado en el campo histórico, cosa que causa sensibles perjuicios. Recuerda las declaraciones del representante inglés en el Congreso de Ciencias de Roma, en 1903, diciendo: nosotros carecemos todavía de muchas de las instituciones seminarias que tiene Alemania, pero tengo confianza en que no desaparecerá tan pronto la historia, la tradición literaria é histórica de los grandes escritores de la Gran Bretaña.

Termina recomendando la necesidad de preocuparnos, todo lo posible, de la posición individual. La cultura general no ha de privar de ser especialista. Es necesaria, la especialización; pero no debe descender, del punto de vista del conjunto, hasta lo íntimo de nuestro espíritu, como dominadora absoluta de los conocimien-

tos humanos.

«La ciencia es, dijo, á pesar de sus ramas prolíferas, una unidad, como es una unidad el mundo ».

Quinta conferencia: Los hechos de la historia

El profesor Altamira recordó al comenzar, cuáles eran las exigencias fundamentales que debían hacerse á un historiador, á fin de que conozca lo que le evite á él y evite á su vez al alumno ó al lector tener que hacer la reducción del campo histórico á lo pasado y rectificar el concepto que tenga de ese pasado.

Vulgarmente el concepto preliminar que se tiene de la historia, es la relación de lo pasado, y como consecuencia que lo pasado es sinónimo de viejo. Es preciso demostrar que el momento presente está viviendo de hechos que proceden de lo antiguo, que en lo antiguo tiene su raíz. Y más fundamental todavía es saber que

lo actual es exactamente tan histórico como lo pasado.

Se extendió el conferenciante, en describir qué es lo presente: una serie de momentos de tiempo, que se sale rigurosamente del momento, es decir, que está en la línea que sale inmediatamente del presente para entrar en el futuro. Lo presente es el momento

que huye sin cesar. Las mismas palabras con que fijamos el hecho, ya son posteriores á lo que con estas mismas palabras llamamos presente; ya, al enunciarlo no más, el presente ha desaparecido.

Es pues, simple figura de retórica calificar de presentes á hechos que se refieren á cosas que pasaron todas; llamar, por ejemplo,

época presente, siglo presente.

Lo que importa es que la conciencia popular, en cuyo fondo está el concepto de lo *presente*, lo traduzca en ejemplo histórico; echar abajo el muro con que vulgarmente se separa el presente del pasado; convencerse de que todos hacemos historia y de la gran aplicación que este concepto tiene en la metodología, para utilizar el presente para conocer el pasado. En suma: utilizar el hecho cambio, el hecho renovación, el hecho imitación, para fijar el concepto histórico de sucederse de los hechos.

Esta utilización para llevar al lector á la estimación de la historia es corriente y no cesa jamás hasta llegar como consecuencia, á la unidad histórica humana, en todos los tiempos, mediante su dependencia á lo pasado y á lo presente. El momento está siempre ligado á momentos anteriores, de los que no es sino

una representación.

Recuerda la defensa del momento histórico hecha por Freemann, en Oxford. Lo más alejado, Grecia, sus ideas, viven aún, se manifiestan en una serie de hechos, de instituciones que son ininteligibles, sin su incorporación á los precedentes, á su pasado, que es tan lejano como la civilización. Pero el concepto de la unidad histórica de que ningún momento puede decir orgullosamente: soy hijo de mí mismo, no debe llevarnos á equiparar hoy con ayer;

á fundar en este concepto ideas de aquél.

Alude al respecto, al error cometido por Ferrero en su estudio sobre la Grandeza y Decadencia de Roma, pretendiendo explicar hechos de ayer, fundándolos en conceptos é ideas de la humanidad de hoy. La demostración de esa afirmación la funda el conferenciante en largos párrafos, en que hace ver lo resbaladizo del terreno cuando se hace la estimación de las cosas antiguas, con criterio nuevo, lo que lleva á atribuir que se hicieron ya en tiempos remotos, descubrimientos ó conquistas de la ciencia de hoy. Cita la obra de la señora Oliva Sabuco de Nantes, de la que se han querido deducir extraordinarios descubrimientos de fisiología; los versos de Lope de Vega que presintieron el telégrafo, cuando auguraban que llegaría día en que las noticias vendrían tan veloces como el rayo.

Como medio definitivo de romper esos falsos criterios, es preciso incluir en la enseñanza y narración histórica el presente actual. Describe la parte histórica y la parte estática de los hechos. Hay que hacer ver — dice — que no se sustrae el momento histórico á la ley eterna del movimiento y modificación de las cosas.

Como ejemplo, sostiene que no cabe la menor duda de que, en la historia argentina tiene tanta importancia la invasión inglesa, las influencias francesas, inglesas, norteamericanas, como la inmigración constante que se produce cada día en el país, con la entrada de millares y millares de hombres. Todo ello prepara la historia para mañana. Será la materia aprovechable para el historiador, lo que á nosotros nos parece tan heterogéneo.

Otra cuestión muy importante es formar idea exacta de la medida en la cual la historia es maestra de la vida y por lo tanto la medida según la cual la historia de lo pasado ha de servir para la conducta de hoy y entender la medida también en que es conveniente abordar lo pasado. Con ello interpretaremos en su justo valor la historia, como interpreta Dante á Virgilio: tú, conductor; tú, maestro; tú, señor. Es cosa para preocupar, dice, el problema constante de hallar en qué medida, dada la relación íntima que existe entre el hoy y el ayer, la historia debe ser significación ideal que represente lo que es y la pauta

para mañana.

Dedicó luego, el conferenciante hermosos párrafos á juzgar del valor de la tradición para la historia, por el inmenso que tiene el recuerdo en nuestro espíritu; es fuerza dispuesta á producir en nosotros la emoción que no cabe en el hecho de vernos á la manera unitaria que la tradición representa para el cuerpo colectivo. Nos apasiona el hoy histórico, pero nos divide; mientras que la tradición es la representación ideal y característica de tiempos pasados, que nos une, produciendo en nuestro espíritu el escalofrío de la emoción. La tradición unifica la historia de un pueblo, á través de todos los cambios. Es barra central, alrededor de las que giran las transformaciones que forman el punto de mira para la colectividad, y hacen de todo el hoy y el ayer, el hoy de un pueblo. Pero la tradición debe ser utilizada por el historiador para crear factores de unidad.

Citó varios ejemplos para demostrar las variaciones que presenta la tradición, como consecuencia del personalismo doctrinario. ¿Qué es más tradición? los siglos que España ha peleado contra el mulsumán, ó los en que ha guerreado, confundidos ambos ejércitos, sin la excepción de una sola batalla? ¿Qué es más tradición? La separación, el aislamiento de España, como consecuencia de la real cédula de Felipe II ó la pasión de cultura en el exterior que creó tantas becas de estudios, en el extranjero desde antes del siglo XII? Como estos se podrían citar infinitos

ejemplos.

La tradición es, en resumen, el momento culminante de un proceso entre varios, en que está dirigida el alma de un pueblo, y que nos es simpático. Por esto el profesor lo ha de hacer ver así al alumno, con toda sinceridad, para que éste no vincule

á un solo punto el desenvolvimiento histórico.

Trató luego el profesor Altamira el juicio de los hechos, sus dos clases: 1º el que consiste en la apreciación del efecto causado por el hecho, ó por el grupo de hechos, según el medio en que se produjeron y la repercusión que tuvieron en el problema en que se orientaban. 2º La bondad moral del hecho mismo.

Sostiene que el historiador no tiene para qué hacer juicio moral de los hechos, sino lo que hace el físico á través del microscopio:

decir lo que ve.

Lo que sea salir de la narración de las cosas, no es trabajo de historiador, sino de otra posición del espíritu, tendiendo á hacer juicio histórico, á descubrir la repercusión del hecho en el problema planteado cuando se desenvolvió. Describe, al efecto,

diversos ejemplos prácticos.

Hace resaltar, á continuación, la situación difícil en que se encuentra el historiador cuando la fuerza de la convicción toma fuerza de pasión al relatar hechos contemporáneos en que aquel ha sido actor ó espectador. Sin embargo, dice el profesor Altamira, hay que tener en cuenta este elemento de interpretación doctrinal. Para el historiador es un factor, tan del tiempo histórico, como el hecho que narra; es elemento precioso para darse cuenta del estado de agitación espiritual en que se hallaba el narrador, cuando lo arrastró á disfrazar los hechos, sacrificando su ecuanimidad.

Del sentido humano y nacionalista en la exposición histórica habló á continuación el conferenciante. Se refirió á la corriente que en Alemania, y en Francia aprovecha la historia para la educación cívica. Las clases de historia producen allí la impresión de que el educando sale del aula convencido de que su pueblo es el más grande, el más digno de dominar, el que más ha hecho para la civilización. Ya pasó, dijo, la época de los pueblos elegidos. Todos son concurrentes á la línea general de civilización, que nos parece buena ó mala, según nuestro apasionamiento.

La verdadera posición es contar al alumno con toda sinceridad, la historia nacional, y darle también constantemente la impresión de todas las influencias exteriores en virtud de las cuales se ha formado la interpretación personal, original, que ha dado al país

prepotente, esas ventajas de superioridad.

Alude, al respecto, al género literario. Ni Shakespeare, ni Cervantes, ni el Dante, son genios salidos de la nada, que obraron en la especulación intelectual por lo que, llevaban dentro. Al contrario, todos ellos, como cualquier mortal, tomaron lo bueno del medio ambiente pasado, del contemporáneo, y elaboraron la fecundación vigorosa de su espíritu con el espíritu ajeno.

Así es como se hacen leyendas nacionales, como la del Tenorio, figura universal, obra de colaboración de infinidad de espíritus escogidos.

Y así es también como en arte se hace leyenda. La conclusión se saca no más, fijándose en los grandes arqueólogos helenistas contemporáneos. No hay apenas un solo elemento propio, en el arte griego; todo, en sus manifestaciones es tomado de los pueblos más antiguos. Es el arte griego el último elemento culminante de pueblos viejos. Lo griego es la reelaboración suya, personal, perfecta.

Este sentido, pues, debe ser tenido en cuenta, bien presente, al hacer historia nacional ó general. Hacer ver en la historia al pueblo, que todo es resultado de aportaciones de otros pueblos que son oponentes, que contrarrestan el espíritu nacional.

Hay que estimar también que hechos que se narran en la historia no son sino expresión de las necesidades de los pueblos que se refieren á órdenes distintos del que se han producido.

Se reproduce con frecuencia el caso de Balaam: fué á buscar su burra y encontró el cetro de Israel! Así la humanidad busca una cosa y produce otra distinta. Al hacer la historia de las ciencias, por ejemplo, tendemos á abstraer los hechos que á aquéllas se refieren, cuando responden á cuestiones económicas. Esto enseña á que demos á la significación de la idea ó del hecho de que proceden toda su calificación, toda su alma.

Y cuando presentemos los hechos en función con las ideas que representan, lograremos quitar la acritud personal que suelen tener. Seamos humanos, con quienes no estuvieron de acuerdo con nosotros. Así también rebajaremos á la vez un poco de la

altura en que reputamos colocados á quienes no lo merecen.

Sexta conferencia pública: Educación del historiador argentino

Continuó examinando al comenzar su conferencia, los principales puntos de la educación sólida de un historiador, en el sentido de su preparación: se refirió, como último punto no tratado en la sesión anterior, al trabajo de erudición histórica, ya que lo más vulgar, lo de Pero Grullo es lo más difícil de convertir en *idea fuerza*, para tender, en una palabra, la línea directiz que sirva de conducta á la masa. No es lo mismo cosa aprendida, que la idea hecha, idea

hecha carne en nuestro espíritu.

El historiador que quiere investigar ó construir historia, debe pasar por la acumulación previa de datos, en forma de trabajo de erudición. Todos parecemos estar conformes en que lo importante es la teorización general y que el trabajo de erudición es secundario, de segunda fila, de ratón de biblioteca, de coleccionador maniático; nunca de la alta misión del historiador. Hay que acabar con esto. Momsen, por ejemplo, hubo de pasar por todo ese trabajo que muchos descalifican y acumular primero, generalizar después y trazar la línea del trabajo sintético per-

fecto, luego.

Todo el buen trabajo de la humanidad profesional, consiste en acumular y generalizar después; esa labor es la que siempre ha precedido á la buena formación de las leyes históricas. Por esto se nota en los historiadores á la moderna, tendencia general á abandonar los cuadros grandes é ir en cambio, á los pormenores de detalle. Esto permite al historiador remontarse á un punto de mira más elevado. Es un triunfo de las ideas alemanas al respecto. Tanto si el historiador busca la exactitud de la historia construída ya, ó si quiere hacer historia, debe pasar primeramente por el trabajo de erudición; todo eso aparte de la labor de fantasía de adorno, de la construcción de líneas abstractas que puedan tener la historia y que no la perjudican.

El movimiento de la humanidad es semejante al del péndulo; á cada oscilación hacia la derecha, sigue otra hacia la izquierda. Jamás se estaciona en un punto céntrico. Robustecería esta afirmación mía el hecho de que, aún en Alemania, se nota una reacción hacia las grandes generalizaciones, constituyendo una posición crítica del espíritu historiador alemán, que secundan los italianos y hasta los franceses. Sin embargo, se puede estimar al llegar al terreno de la confidencia con los grandes historiadores alemanes, que ven esta actitud con desconfianza para la labor histórica de quienes así proceden, y creen que los verdaderos historiadores no deben menospreciar la erudición.

Carlos Lamprecht, organizador del maravilloso seminario histórico de Leipzig, exhibe su exageración hacia las grandes síntesis, mostrándose demasiado absoluto. Y, á pesar de la magna erudición de Lamprecht, los historiadores sólidos, ven con sonrisa burlona las reconstrucciones á que aquél llega en su historiadores.

ria de Alemania.

Estoy al lado de estos últimos, dijo el conferenciante. Creo y estimo imposible y grave para la buena formación y confianza en los trabajos históricos, el apresuramiento á dar síntesis, á trazar líneas generales en el sentido de una institución determinada, si no se ha hecho previamente el trabajo de erudición. Es algo parecido al diagnóstico médico, sin conocer, por un conceptuoso estudio, todos los síntomas que presenta el enfermo relacionándolos con su fisiología habitual.

Terminado este punto se particularizó el profesor Altamira, con

la educación del historiador argentino.

El historiador argentino — dijo — se encuentra en posición completamente distinta, del europeo. Gran parte de la historia de la humanidad no le interesa. Debe, en cambio, hacer exclusivamente su historia. La historiografía es para este caso, mucho más extensa que en cualquier otro que se buscara como comparativo, y traza la primera línea de conducta de este historiador: reducir, en lo posible, la historia de su país, no empeñarse en perder tiempo en estudios especiales de investigación europea, clásica, medioeval, si no están inmediatamente enlazados con su historia. Y debe obrar así, no por patriotería, sino por deber. Cada uno ha de trabajar en el terreno que mejores resultados pueda darle. Luego de conocida su historia, podrá permitirse el historiador argentino, el lujo de estudiar la verdad.

Y al decir historia, me refiero no solo á la de su nacionalidad independiente sino á la que elaboraron espíritus que son tan suyos como los de la historia contemporánea. La historia colonial es, al menos, tan argentina como española. Son tan íntimos
los puntos de contacto entre una y otra que se hace imprescindible su compenetración para deducir situaciones históricas

exactas.

Para hacer perfecta historia argentina, debe ante todo el historiador, preparar su material. No ocultó el conferenciante, que casi todo está por hacerse. Compondría el material:

1º Bibliografía argentina - Impresión de documentos y de fuentes de todo género que conduzcan al conocimiento histórico. Tiene sobre sí el historiador argentino, menor carga que el europeo, para hacer una perfecta investigación bibliográfica crítica que le oriente bien hacia la buena utilización de su material.

Claro es que lo publicado es poquísimo. Se precisa ir conjuntamente á organizar y á inventariar los archivos, saber qué riqueza bibliográfica tenemos. Mientras no se organicen todos estos elementos, bien claro, sin preestablecer sistemas, ya que todos los juzga buenos el conferenciante, es inútil que pierda el tiempo en generalizaciones con base pequeña, con diámetro chico; resultarán luego generalizaciones en falso.

Hecha la clasificación de los archivos, é inventariados, para efectuar el trabajo cómodo de la utilización de materiales, llegará el momento de establecer escuelas anexas á la facultad de filosofía.

Vendrá también la publicación de los documentos, pues es muy difícil y costosa la realización de viajes de estudios. Además, trátándose de historia argentina nos encontramos con que muchas de esas fuentes que el historiador nacional necesitará, no están en la República, sino en España, en el Archivo de Indias. Es preciso pues, publicar esas fuentes, imprimirlas en forma inteligible ya que no podemos exigir especiales conocimientos paleontológicos á la gran masa que colaborará en la tarea. Busquemos la manera de que no se pierdan las infinitas riquezas de orden espiritual que se pueden aprovechar. Imitemos á la naturaleza que esparce millones de semillas al viento, para que fructifiquen algunas. Así también busquemos la coloboración de muchos jóvenes que no la prestarán si no se les facilitan los medios para reali-

Después habrá que explorar las fuentes monumentales, siguiendo las huellas que ya ha trazado esta Universidad; hacer excursiones á los puntos que puedan presentarnos supervivencias de pueblos

antiguos.

Dispuesto así el material primario, es preciso que el historiador aplique reglas para su buena utilización: distribuir las fuentes de historia, de arqueología, por medio de monografías de carácter local. Como se ha dicho antes, que cada uno trabaje en su terreno, con el menor gasto posible de energía. Y así se llegará á la serie de grandes monografías del país en que se vive y llegará también á su fecundación por el espíritu de alta inves-

tigación histórica.

Se creará una Junta Histórica, á semejanza de la Real Academia de la Historia, de España, ó de la Societé des Savants, de Francia. Aquélla tiene en las provincias sus correspondientes y sus comisiones de monumentos históricos y artísticos. Aquí se podría hacer algo parecido, esto es, centros de impulsión histórica, sin patrón único, sin preocuparse de buscar el nombre, para hacer el número. Hacer el núcleo de los amantes de la historia, eruditos provincianos que llegarían á ser importantes centros auxiliares, en comunicación constante con Buenos Aires.

Dijo el profesor Altamira, que se trataba de un trabajo de paciencia, de constante dedicación. El gran arabista español Francisco Codera, que ha reunido millares de papeletas de su puño y letra, que ha constituído legión de auxiliares en que figuran los Rivera, los Pano, los Assiri, dice: si seguimos trabajando así, dentro de veinte años, es posible que podamos decir algo de his-

toria arábigo-española...

Y no basta explorar; hay que coleccionar y distribuir las exploraciones. Crear museos de carácter privisional, huir de la centralización del trabajo, hacer clasificaciones de carácter regional. Fundar museos de historia general humana, pues aunque el historiador argentino tenga ante todo que hacer su casa, hay que hacer también espíritu que rompa con el criterio de patrioterismo, ya que todo pueblo está relacionado con los otros y todos son colaboradores entre sí, aún los que se tienen como enemigos. El conferenciante habló luego de la formación del material para

la enseñanza de la historia. Fijó, como generales, las siguientes

reglas:

1º Es preciso no considerar el material como cosa postiza, como auxiliar de la enseñanza, sino como lo principal, como la realidad misma, que debe provocar luego la consiguiente explicación. Lo primero que debe ver el niño es la cosa y como consecuencia de la vista de esta cosa, producirse la explicación. Reconstruir con la cosa la serie lógica y real, anteponiendo aquélla al libro, en vez de confiar á éste la enseñanza y descripción de la cosa.

2º Preocuparse de que el alumno vea lo real, mientras sea posible. Enseñarle lo que existe, en lugar de sus reproducciones por el grabado. Anunció el conferenciante su propósito de explicar en otra clase cuáles eran las láminas que se podían utilizar con preferencia, á falta de la contemplación de lo real.

3º En las presentaciones, preferir las gráficas, las de objetos efectivos y reales, á las composiciones históricas que, en muchas

ocasiones llevan del brazo á la fantasía.

Esto exige la creación, en cada centro docente de un museo escolar de historia, pensando sin embargo, en la conveniencia de huir del double emploi. Por ejemplo, si existe lo que precisamos en el Museo de La Plata, no necesitamos del Museo Escolar. Al efecto elogia la colección de prehistoria y de etnografía americana que existe en aquél y que deben ser empujadas. También alude á la representación de la civilización clásica iniciada en el museo, por célebres esculturas; si ella sigue, no se necesita otra, por ejemplo, en el futuro museo del Colegio Nacional.

La especialidad del museo escolar debe extenderse al material

- didáctico, á un depósito debidamente organizado de material vivo. Describió el profesor Altamira cómo debe obrarse cuando no se

tiene un buen museo cerca.

1º Acudir á la aportación de material, por los alumnos: hacerles colaboradores del museo que algo de su individualidad, pase á la obra común. «En todos los hogares — dijo — hay objetos diversos, procedentes de viajes, de excursiones, de obsequios que con el transcurrir del tiempo pierden su aprecio, son estorbos en el hogar. Debemos procurar que se movilicen esos estorbos, sacarlos de donde son simples adornos, para que pasen á elementos vivos de enseñanza.

2º Procurar las donaciones de otros museos acudiendo á los duplicados ó á las reproducciones por medios industriales. Ello es fácil. El conferenciante ofrece el concurso de los elementos de España, ponerlos á disposición de la República. En cuanto á las

reproducciones industriales son baratas.

3º Crear una sección especial de supervivencia viva — aunque esta enunciación parezca un pleonasmo, — de los hechos, de las manifestaciones de carácter histórico. Se refiere á las leyendas y á las tradiciones, elementos de gran interés para los niños, que une extraordinaria amenidad á elevada importancia histórica.

Se extiende el profesor Altamira en la necesidad de salvar, entre nosotros, este valioso material, antes de que se deforme por la influencia, cada día mayor, de la emigración extrangera, que absorbe el carácter primitivo, indígena. Y muy especialmente atesorar las canciones de carácter histórico en su puro origen, que están próximas á desaparecer por el mismo crecimiento de la masa extranjera.

Séptima conferencia: Material de Enseñanza

Continuó el catedrático español, hablando de las condiciones que debería tener un museo escolar histórico, recordando lo dicho al final de su conferencia anterior; esto es, la conveniencia de estimular las aportaciones que hagan los alumnos de objetos que estorban en el hogar ó que han recogido en excursiones; los donativos de duplicados de otros museos; las reproducciones en yeso de obras artísticas; el atesoramiento de la supervivencia de canciones, leyendas, etc., próximas á desaparecer. Todos estos detalles forman la parte final de nuestro último extracto.

Ya de lleno en la conferencia, el profesor Altamira habló de la tercera sección que debería tener el museo histórico escolar, es

decir:

La mapoteca. — Comprendería esta sección, los mapas físicos, históricos, los cuadros geográficos. Existen ya mapas históricos de la vida humana, sobre todo en Europa, pero no existen, por ejemplo, mapas murales argentinos. En cuanto á atlas, no los hay argentinos, propiamente llamados, pues no tienen mayor utilidad las ediciones de 1865 y 1867. Tampoco la cartografía argentina de Martínez es tal, pues la componen una série de cuadros históricos y topográficos, pero que no tienen utilidad para seguir el desarrollo histórico de América.

Hay en el mercado docente, es decir, entre el material industrializado, mapas *mudos* apizarrados que juegan un gran papel, en la enseñanza histórica, puesto que se pueden *movilizar*, cuando los mapas hechos, terminados, *dicen ya* las cosas, sin que se pueda alterar su texto. Los mapas apizarrados deben ir, sin embargo, acompañados de mapas *mudos* manuales, que son muy prácticos, bien baratos, que permiten el trabajo del alumno, desahogado, sin inconvenientes, ya que se pueden tirar y ensuciar muchos. No hay en estos mapas, más que la demarcación general de los continentes, de las grandes superficies geográficas, y en ellos puede trazar el muchacho su mapa histórico, al dar ó al tomar la lección.

No hay que olvidar, sin embargo, que la deficiencia de este material industrializado, puede remediarse fácilmente. El mapa hecho no se puede aplicar á todas las necesidades de carácter histórico que sientan los alumnos en la clase; ni aún los alemanes, que se conceptúan con justicia los más completos, reunen esas exigencias.

Si nos fijamos por ejemplo, en el mapa histórico mural, vemos que constituye todo un gravísimo problema. Sus líneas deben ser vigorosas, sus detalles sobrios para que los aprecie el alumno más alejado del mapa. Sin embargo, cuantos mapas europeos conozco,

no se pueden ver bien en esas condiciones.

Esto se remedia, construyendo el mapa, haciéndolo en la clase. Se toma el mapa pequeño del atlas y se amplía, ya á pulso no más, ya con el pantómetro, en papel barato, de diario, grande, dibujando con lápiz ó carboncillo, y resaltando el croquis con lápiz de colores. Como se ve, es sistema barato. En nuestras conferencias, en España, — dijo el profesor Altamira — no hemos empleado otro sistema para trazar mapas especiales de estudio de la historia de Homero, de los caminos ideales del Quijote y de las campañas del Cid. El aparato de proyecciones y su facilidad para ampliar los mapas pequeños, es otro elemento utilísimo; vuestro Colegio utiliza con gran éxito el epidiascopio que permite la reflexión directa de la lámina.

Proclama el conferenciante lo indispensable en esta materia, y censura el fetichismo del material. Estamos aún subiendo la cuesta. No se cree todavía posible para muchos, dar clase de física, sin un material abundante y costoso, cuando lo principal para hacer ciencia, como para hacer muchas otras cosas, es el elemento hombre, que trabaja con lo que encuentra á mano. Cita, al respecto, á Pasteur, á Curie,—el descubridor del radio—al gran Cajal, que tan portentosos hallazgos han hecho en el mundo de la ciencia, con tan defectuosos aparatos. La misma Mme. Curie dice en su autobiografía, al referirse á su difunto esposo, que el sueño dorado del gran físico era tener un buen material y murió sin conseguirlo. Lo que hablo, dijo el conferenciante, de las ciencias experimentales se puede aplicar á la historia. Si quieres dormir bien, dice un adagio castellano, haz tú mismo la cama.

Recuerda á continuación el gran triunfo de los japoneses, en la exposición de 1889, en París, presentando una colección de aparatos de física, hechos con botellas de champagne, trozos de hojalata, de bambú; aparatos fundamentales de esa ciencia, entre ellos una máquina eléctrica, que se cargaba y daba chispas tan poderosas como las más perfeccionadas de los mejores talleres franceses ó alemanes. ¿Quién triunfaba allí? El espíritu humano inteligente

y trabajador.

Describre á continuación, otra sección del museo escolar perfecto: las láminas, las fotografías, tan útiles en su ampliación por las proyecciones, desde que la utilización de los cuerpos opacos ha matado el industrialismo del diapositivo, único que se podía utilizar antes. Y se refirió luego á las

Indicaciones del material. — De historia general, señaló las colecciones reales que han llegado hasta nosotros, fáciles de adquirir ya por duplicado, ya por reproducción. Así sucede con las monedas visigóticas, que no son sino medallas, que se fabrican exactamente iguales, como se reproducen en yeso las esculturas y los relieves. Citó el conferenciante las colecciones de arte griego y romano de las escuelas de Burdeos; y la colección alemana de grandes objetos artísticos de Rausch, conteniendo armas, indumentaria doméstica del tiempo del cobre, del bronce, de las épocas históricas griega y romana, comprendiendo también la alfarería. Sin embargo, esta colección tiene el inconveniente de ser muy alemana, de referirse principalmente, á lo que tiene contacto con la historia del hoy Imperio.

Describe el conferenciante, los *apretones*, hechos en yeso ó en papel que dan perfecta idea del objeto representado, una vez coloreados.

Trata de las reproducciones de cuadros célebres y manuscritos, que no son el objeto mismo, pero que le siguen muy de cerca, pues no es lo mismo la reproducción de un objeto real, esto es, de un monumento, de un sér, por medio del grabado ó de cualquier procedimiento gráfico, que la copia autografiada de un documento, de un escrito, de un dibujo. Las reproducciones de cuadros históricos son fáciles de lograr, si bien en negro, pues la policromía es aún en muchos casos una simple caricatura del arte pictórico, mientras que es ya perfecta la copia de documentos de importancia histórica, así se trate de bronces romanos, hasta llegar á las capitulaciones de conquistadores americanos.

Hizo resaltar el profesor Altamira, la gran importancia que tiene para el alumno el ver ante sí la reproducción exacta de la letra de los documentos, la distribución del material. Un ladrillo caldeo, reproducido, un papiro egipcio tiene más valor que el mejor grabado que los copie.

Representaciones propiamente dichas. — Al describir esta parte del museo escolar histórico ideal, el conferenciante repitió la galana forma que utilizó en tardes anteriores, al desfilar esas interesantes series ó relaciones de utilísimos datos, que con tanta facilidad y claridad aplica el profesor Altamira.

Citó las representaciones de objetos ó de personas; de la historia de Atenas clásica; de monumentos arquitectónicos ó esculturales. La colección holandesa de Buschmann, con sus personajes históricos reconstruídos de bases tomadas de monumentos. En vez de fingir la fisonomía de Carlo Magno, de Barbaroja, ha ido á buscar la interpretación de un contemporáneo. Recuerda el caso de los Reyes Católicos, mucho más fáciles de reconstruir en su aspecto por hallarse esculpidos en sus sepulcros.

Desfila la colección de Cibulski de historia clásica de civilización griega y romana. La colección alemana de cuadros de toda la historia de la civilización de Langi, comprendiendo las edades antigua, media y moderna. En grupo aparte las colecciones de Secmans y de Lübke, series de veinte grupos y doscientos cuadros,

gran historia de las artes plásticas.

Pero aquí ocurre—dijo—lo que indiqué al hablar de los mapas. No satisfacen estas colecciones todas las exigencias de una clase de historia, y mucho menos de historia nacional. Se necesita, también en este caso, hacer uno mismo las láminas. ¿Cómo? Dibujando al carbón, y fijando después las líneas principales de las obras fundamentales. Se detalla cuanto pueda interesar de indumentaria, etc. Como iniciativa que pueda seguir cualquiera, citó el profesor Altamira, la serie del Museo Nacional, excelente elemento

ilustrativo en la exposición de la historia.

Luego trató de la Sección de fantasía, es decir, de las reproducciones que explican movimientos de vida de personajes que pasaron sin dejar rastro, sin constancia plástica alguna, y ante las cuales el niño reconstruye una parte amena de la historia. Pero en el fondo, este elemento suena á hueco. Jamás podrá dar un ambiente de representación exacta del hecho. El ejemplo del gran Violet le Duc, es fehaciente. Le Duc, que era un técnico, no pudo escapar á su ecuación personal; y así presenta equivocada la reproducción de documentos, cuando tenía el original delante. Si este fracaso presenta el gran Violet de Duc, ¿qué no sucederá cuando se quiere pintar el embarque de Colón en Palos, para descubrir el Nuevo Mundo, y su desembarco en las Antillas?... En pleno rigor científico, este material debe desaparecer. Me inclino á esta solución. Sin embargo, ahí está la útil obra de Lehmann, historiador germano que ha reconstruído con sus láminas las escenas de caza, de la casa burguesa, de la vida feudal, del claustro; todo ello muy hermoso, pero muy fantástico.

Enumeró después el conferenciante las *Colecciones de láminas manuales*, demostrando la conveniencia de que el niño sea propietario de ellas para conseguir detalles que no ve en las láminas murales. Citó la colección Hoizel, como muy notable, entre las Geographis-

chen Charakterbilder. Por último, se refirió al

Material utilizable de una cátedra de historia argentina. — La situación verdadera, exacta, del historiador argentino es ésta: no hay material que le sea aprovechable para esos estudios especiales. Debemos hacerlo, pues. ¿Qué bases tenemos para conseguir este material?

Son, según el profesor Altamira, las siguientes:

Las colecciones etnográficas y prehistóricas que existen en los museos de la República que cita. La colección de objetos de generaciones históricas que hay en la capital federal. Los archivos que guardan ejemplos característicos para dar impresiones vívidas de momentos históricos á los educandos. Recuerda entre otros pormenores, las carpetas rojas de la época de Rosas, con sus rojas

cintas, con el sello que denostaba á los unitarios. Esto equivale, mejor dicho, sobrepasa tal vez al más completo efecto de la lección de historia más elocuente, presentado á la vista del niño.

En cuanto á mapas, no tenemos más que el mapa mundo. Los terminados de época colonial y de diferentes momentos, se custodian en las mapotecas de Mitre, del Ministerio de Relaciones Exteriores, y de las colecciones geográficas.

Luego se deberían consultar:

Las medallas acuñadas por diferentes momentos históricos.

La colección de fotografías ampliadas, de la Oficina de Decorado Escolar.

Y aquí termina — dice el profesor Altamira — el arsenal informativo de que podemos disponer.

¿Que hacer para conseguir que este material nos permita en bre-

ve tiempo llegar á resultados provechosos?

Llevando la traducción del sentimiento patriótico que vibra en nuestro labios á nuestra conducta, es deber de esos centros que poseen las fuentes históricas que he enumerado, apresurarse á formar la valiosa reproducción de tan interesantes datos, y esparciéndola en colecciones en nuestros centros de enseñanza, no solo haremos obra buena, sino que emplearemos una de las maneras más altas de servir el verdadero patriotismo.

Octava conferencia pública: Plan de estudios

Como en sesiones anteriores, en la de ayer el profesor Altamira comenzó recordando los términos finales de lo manifestado en su última conferencia, respecto á cómo podrían contribuir á la formación del museo escolar histórico, los centros científicos ya instituidos en la República, y que prestarían eficacísimo concurso.

1º Con duplicados.

2º Haciendo reproducciones de documentos, que fueran facsimilares en lo posible, ya que los medios de conseguirlas así son fáciles y económicos.

3º Por medio de fotografías, ampliadas para servicio mural, ya

manuales, sacadas de estampas, retratos, etc.;

4º Y un grupo importante, reproduciendo de manera sencilla y barata con diapositivos ó fotografías en papel aplicables á proyecciones los mapas históricos antiguos de la época del virreinato del Río de la Plata.

Entre las reproducciones de un núcleo poco explotado, hay que citar también las láminas de los libros antiguos, que son en extremo realistas, representando tipos, escenas de viajes, etc. No son artísticas estas láminas, pero sí de gran interés histórico. Son documentos de época que valen mucho más que cualquier reproducción de un artista de hoy que halaga á la vista, pero cuya seriedad es muy relativa.

Difundido y diferenciado así el trabajo, se lograrían dos resultados: abaratar la tarea ya que cada una de las sociedades científicas que suministrasen los datos podrían castigar un poco su presupuesto, sin necesidad de acudir al Estado y reclamarle una suma fuerte, y además conseguir mayor eficacia en ese trabajo, desde que el estudio se haría con mayores garantías por el punto de partida de donde arrancaría, esto es, de cada centro científico, en vez de la burocracia de un ministerio.

Hay, pues, que movilizar todo este material. Sin embargo, el conferenciante manifiesta que ha vacilado en expresar si es más práctico que excitemos nuestro patriotismo y logremos de nuestros centros los datos que hemos enumerado, ó si conviene más del punto unitario científico, constituir un museo pedagógico, como los

que existen en Europa.

Cita como tipo más conveniente para nuestra República el del museo pedagógico de Madrid, por la manera especial que tiene de entender sus funciones. El museo de París, por ejemplo, cuida poco del material: se dedica á su magnífica biblioteca y á sus publicaciones de gran interés. El museo de Madrid es, ante todo, centro habilitado para conseguir el suministro de informes técnicos, útiles á cualquiera que desee renovar el menaje de la escuela en toda su inmensa escala; desde el banco ó útil más sencillo, hasta el más completo ó complicado instrumento; es ante todo, centro de información pedagógica.

Dedica el conferenciante extensos párrafos para hacer resaltar la utilidad que prestaría entre nosotros, un museo semejante, que haría el contralor de los catálogos y grupos de fuentes compilados por los centros científicos, pudiendo realizar la concentración de

todo el material de enseñanza que estos le remitirían.

Terminó el punto haciendo estas recomendaciones al auditorio.

No olvidar que el material de enseñanza del museo, debe ser cosa esencialmente movible. No son objetos para estar muy bien clasificados, detrás de los cristales, sino que los tiene el museo para vivificarlos, para adaptarlos á la enseñanza.

Cuando el material exista en el museo, bien organizado con criterio científicamente histórico, llegará el momento de llevar allí al alumno, para que vea y asimile los frutos de la observación.

Y eso, refiriéndose à museos históricos, puede aplicarse à los museos de arte, cuya contemplación no solo halaga, sino que enseña. El estudio de su arte es juicio que penetra en lo hondo del espíritu psicológico de un pueblo. La clasificación de los museos de la historia de la humanidad hace resaltar más que ninguna otra, el relieve de ésta. Recuerda el conferenciante, como ejemplo, lo provechoso de las monografías del señor Torres.

Se extiende, refiriéndose á la clasificación de esos museos, en explicar claramente el alcance de la arqueología, rama que entendemos nosotros con criterio mucho más restringido que en Europa. Aquí comprendemos como estudios arqueológicos los etmográficos, antropológicos y estudios precolombianos de todas las supervivencias que encontramos. En Europa la arqueología es ciencia

que abarca todo lo antiguo, desde los grandiosos monumentos arquitectónicos reproducidos con toda su exactitud, como hace el British Museum, hasta las más insignificantes prendas de ajuar de la casa, como son los mil objetos hallados entre las ruinas de Pompeya, que permiten reconstruir toda la historia íntima de la vida de un pueblo.

Sobre estas bases se ha formado el museo arqueológico de Madrid, en el que se ha ido haciendo la clasificación cronológica por épocas y al llegar á especializar lo que corresponde á España, se han

hecho diferentes grupos de alfarería, numismática, etc.

Recomienda el profesor Altamira la ventaja de pensar en la sucesión y dependencia que haya de artista á artista, produciéndose así, la clasificación más perfecta, no solo para admirar la belleza, sino para aprender la historia del arte. Cita como modelo el museo de Munich y como tipo de clasificación histórica de arte la monografía publicada el año 88 por el miembro de la American Historial Society M. Brower Goode, acerca del National Museum de New York.

Plan de estudios históricos en la Universidad. — Comienza el conferenciante á hacer el análisis más conveniente para lograr un buen plan de estudios históricos en la Universidad. Parte para ello del plan actual reseñando las cátedras que comprende ahora la Facultad de Filosofía y Letras: cursos de metodología, sociología, etnografía, lingüística, historia europea, instituciones representativas, historia de las literaturas orientales, crítica de la literatura, gramática castellana, historia de la filosofía, etc., comparándolo con el de la Capital Federal.

A juicio del profesor Altamira, el desideratum, para nuestra Universidad, sería si se piensa en ahondar la historia nacional y crear especialistas en la materia, crear también algunas cátedras nuevas. Las actuales de etnografía y lingüística desdoblarlas en otras: de paleografía americana, que comprendiera el estudio de las escrituras antiguas, en todas sus formas; geroglíficos, pictografías, criptografías; toda la expresión plástica, en suma, de los datos del hombre para lo futuro. La internación de todas estas formas es un

gran problema á resolver.

Otra cátedra sería la de arqueología americana, que estudiara las manifestaciones de todos los restos antiguos, en lo no documentado.

Otra: lingüística americana, que interpretaría los idiomas de nuestra riquísima literatura antigua: las supervivencias precolombinas, su influencia sobre el idioma actual. Califica de gran base para este estudio, el trabajo inédito del general Mitre.

Otra cátedra: de etnografía propiamente dicha, que comprendiera la antropología y sociología de grupos sociológicos que des-

aparecieron.

Estas cátedras, estos desdoblamientos especialistas, deberán ser preferentemente argentinos, pero no de ningún modo especialmente argentinos. No deberíamos nunca perder el contacto con las manifestaciones científicas de cada una de las respectivas especialidades tratadas en el resto del mundo. Fortalece y apoya esta afirmación

el conferenciante, con varios ejemplos: El estudio de las relaciones que puedan existir entre los idiomas americanos, asiáticos y africanos, dió margen á una memorable conferencia en el Ateneo de Madrid, por el señor Fernández y González, la que está aún sin contestación. El gran estudioso de arte visigodo y árabe, Riaño, ha encontrado similitudes arquitectónicas en las construcciones y objetos sudamericanos y sudasiáticos, labrados en piedra ó en madera dura. ¿Qué problema tan grande no encierran estas afirmaciones y qué gran papel no está destinado á los especialistas argentinos para especular en el campo de la investigación y contribuir á aclarar si ha habido relaciones primitivas entre ambos pueblos?

Tenemos también las manifestaciones en el arte mejicano, comunes con las presemitas, con las caldeas; el entronque de éstas con las primitivas europeas. ¿Hubo relaciones á través de la Atlántida? ¿Existe radicada la influencia precolombina en América?

Insiste luego el profesor Altamira, en la necesidad de dedicar una parte especial al estudio de la arqueología española, que tanto ha contribuído á la formación del espíritu artístico americano; hacer este estudio, no por manifestaciones esporádicas, sino en el terreno propio. Al efecto, describe cómo vió tomar sin sorpresa, en Méjico, á manera de fuentes históricas de primera magnitud, pinturas españolas de segundo y tercer orden, que si el historiador hubiese comparado con las que existen en la península, hubiéranle producido la visión de la fuente, de la comprensión exacta. No se puede olvidar, dijo, que España trajo á América, durante dos siglos, manifestaciones históricas importantes para los historiadores americanos.

Otra cátedra: *Diplomacia española*. No es posible olvidar tampoco que existen numerosos documentos de los siglos XVI y XVII, de historia americana propiamente dicha, escritos en paleografía ilegible para muchos y que duermen el sueño del olvido en los archivos.

Otra cátedra: Latín. Hermosos párrafos fueron los consagrados á este estudio. El conferenciante manifestó que no era clásico, sino modernista. Se proclamó admirador de la literatura griega, entendiendo que todo aquello que sea de espíritu fundamentalmente clásico es indispensable para elevar el nuestro y, por consiguiente muy útil. Pero el fondo humanista de la posesión del latín no es insustituible, ya que lo podemos recibir traducido en nuestro propio idioma. El placer artístico de leer, de disfrutar la armonía, la sonoridad del griego y del latín, es placer especial de quien lo quiera gozar: es clase de literatura. Pero también es indiscutible que el historiador especialista tendrá que entenderse con algún documento de historia americana, escrito en latín. Por esto aconseja, para esto sólo la conveniencia de la nueva cátedra, como uno de los desdoblamientos que tiendan á la perfección del estudio de la historia argentina.

Otras cátedras: Archivología, bibliografía, para los técnicos de estas materias. ¿Cómo plantearlas? ¿Cómo escuela especial de diplomacia? ¿Dentro de la facultad de filosofía? Se inclina el conferen-

ciante á este sistema, ya que vale más sumar estas cátedras á las nuevas y no llevarlas á un círculo mayor, que sería enorme, en nuestra posición verdadera.

Quiero dar á Vds — dijo el profesor Altamira — algunos consejos para terminar — ustedes me llamarán sermonero, pero les aseguro

que si mis recomendaciones no salen del alma, al alma van.

Para implantar estas clases destinadas á especialidades, hay que andar con tiento: no debemos crear la cátedra, antes de tener el hombre. Si así hacemos, la pondremos tan solo en manos de muy

buena voluntad, pero inocuas.

El programa diferenciado así, para que surja el especialista, no es posible que sea único para todas las ramas de las historias americanas. Hay que crear cátedras libres para que á ellas se aplique la vocación de cada historiador. Pretendamos lograr más intensidad que extensión. Estas cátedras no pueden ser de un año sino de todos los años. En Francia se exige que cada alumno asista durante tres años á su estudio, al que quiera, para doctorarse, ya que la cultura general puede aprenderla en su casa. Precisamos gente con vocación, no con enormes caudales de ciencia muerta.

Novena conferencia pública: Programa ideal de Historia Argentina

Haciendo referencias á las conclusiones de su conferencia anterior, el profesor Altamira señaló la íntima y estrecha relación que existe entre la enseñanza primaria, secundaria y superior, supuesto que cada uno de estos grados trabaja con el personal que le proporciona el grado anterior y trató del examen y crítica de los procedimientos que se siguen para la enseñanza de la historia en nuestras aulas.

El conferenciante observó que, de un modo preponderante, se empieza por la historia nacional, subordinándola, en tiempo y en importancia, á la enseñanza de la historia general. Esta situación de la enseñanza de la historia, produce como resultado fatal, que en la mayoría de las escuelas, si el alumno no prosigue en esfera superior sus estudios, sale equivocado profundamente respecto de la visión de su pueblo con respecto á los pueblos que le precedieron y aún de los que le son coetáneos en el mundo. Dedicó á este respecto extensos y elocuentes párrafos de nutrida observación, profusamente saturados de reflexivas comparaciones, respecto del programa de nuestras escuelas, llegando á los caracteres en que se puede resumir:

1º Constituye un plan de historia regresivo. La historia debe verse tal como se ha producido; lo primero, y luego ir tratando de lo restante. Mientras que la manera actual de enseñar la historia nacional, habla al niño, por encima de todo, nada más que de un pueblo que tardó tanto en existir, en relación con los que le pre-

cedieron.

. 2º Representa, pues, un exceso de historia nacional.

3º La historia nacional, tal como figura en los programas, si es historia política solamente, tiene demasiada historia política. Al hablar de Grecia y de Roma, por ejemplo, exhibe un exceso de historia política interna cuando falta la historia de la civilización. Al referirse á historia nacional, solamente se encuentra una lección, perdida entre las cincuenta y tantas del programa, que habla de la civilización. Como el espíritu del niño forma perfecta idea de la medida de las magnitudes, en él presiona fuertemente la masa enorme de historia política á que se da espacio con respecto á la historia de la civilización: le deforma la historia.

Aún en los programas en que se cuida algo más la historia de la civilización, como sucede en los de primer año del Colegio Nacional, falta el estudio que produzca en el niño la visión orgánica de la dependencia de relación que exista entre la historia de la civilización y

la de la República Argentina.

Hay que cambiar, pues, el plan que se sigue, desde las escuelas primarias. La reforma debe comenzar por abajo. El niño debe observar intuitivamente, en lecciones de cosas, los hechos de la historia humana. Sólo adquiriendo el concepto de la solidaridad que existe en toda la historia humana, comprendiendo todo el magno esfuerzo colectivo que representa los progresos de la civilización, los perfeccionamientos del saber, la cómoda vida internacional, convenciéndose el niño de que todo ello es obra común de la humanidad, puede el espíritu de nuestra adolescencia ir andando en forma completa, cíclica, inalterable, hasta llegar al detalle de lo que es su pueblo considerándolo en todos los momentos, como un factor de la obra común. Así, en esta forma de enseñanza, iniciándose así en el estudio de la historia general, puede especializarse el sujeto americano, sin perder de vista el conjunto. Así es como se llega á especializar dentro de la misma escuela primaria, en la historia nacional.

Para concretar mejor lo que el profesor Altamira considera un programa ideal de enseñanza de la historia, leyó los párrafos pertinentes de la Institución Libre de Enseñanza española, que interrum-

pió frecuentemente con explicaciones aclaratorias.

Leídos estos pormenores, manifestó el conferenciante que ellos pueden aplicarse á modificar el plan educacional de la historia argentina, sin perder de vista la argentinización de la escuela; pero también sin colocar como hoy al niño en una posición histórica en que no le han dicho oficialmente que haya existido historia de la humanidad en el mundo.

Resumiendo: el niño argentino se convencerá así de que su pueblo vale tanto más, cuanto más colabora en la obra común de la humanidad.

PLAN DE PRESENTACIÓN DE MATERIAS. — Trató seguidamente el profesor Altamira de los dos principales aspectos de esa presentación: plan geográfico y plan cronológico. Combatió la denominación de método que dan ciertos autores á esos planes, cuando no hay más que asomarse á la lógica, para comprender el error en

que incurren: método es la posición en que se encuentra el sujeto y que utiliza, en la que recorre los caminos que lo llevan á la posesión de la verdad. Decimos, aplicando el método: 1º ¿qué género de facultades debo utilizar para llegar preferentemente á donde me propongo? 2º ¿cómo las utilizo? Este es el método.

Pero cuando se trata de colocar la materia histórica en la forma cronológica que se refiere al objeto, esto *es plan*, es disposición de los materiales que colocamos de una manera ó de otra, según nos convenga para el éxito de nuestra labor.

¿Cuál de los dos planes geográficos ó cronológicos, debe ser

preferido?

Hay momentos, períodos largos en la historia de la humanidad en los cuales nuestros conocimientos no precisan apelar á la geografía. Así ocurre con la historia de los pueblos orientales, de la Europa, de Grecia. Pero apenas entramos á juzgar los grupos diferentes de los varios pueblos que han figurado en la historia humana, se rompe la unidad de esa historia, en cuanto apliquemos un plan geográfico.

Para robustecer esta afirmación hace el profesor Altamira en clarísimos párrafos una exacta autobiografía de su edad escolar y refiere el trabajo extraordinario que le costó asimilar la insolución de continuidad de los pueblos orientales, de Grecia, luego de Roma, que creyera desaparecidos uno ú otro, apenas les sobrepujaban

los demás.

Hay que romper estos moldes. Es necesario, dijo, hacer convivencia de los pueblos en la enseñanza histórica. Y el argumento que dan ciertos profesores de que el niño se confunde con tantos detalles, se diluye al decir que no son estos los que se precisan, puesto que la historia convivente debe enseñarse reduciéndola á cosas fundamentales. Para que se comprenda, por ejemplo, lo que es arte gótico, no se precisa citar todas las iglesias del mundo; con una basta. También es suficiente con citar hechos de todos los pueblos para que los niños no se confundan al establecer el plan cronológico.

La relación entre las historias de las diferentes naciones del mundo y la historia por parte de la civilización, falta en la inmensa mayoría de los programas, tal vez en un 98% de los textos de historias nacionales. Es un vicio de la literatura histórica. Aún se concede en los textos un capítulo, después de tratar de la historia política externa. Yo — dijo el señor Altamira — confieso que he hecho lo mismo al escribir un libro de historia de España, cometien-

do un error que lamento.

Reaccionemos, dijo. Hay que hacer ver en cada período, la relación de la historia política de cada hecho con los hechos exteriores. Romper la estructura actual. Todo es externo é interno á la vez. Presenta una serie de ejemplos en extremo gráficos, para demostrar lo que afirma. Cita también, como ejemplo de rectificación de procedimiento, la de Seignobos al escribir su historia descriptiva de los pueblos de Oriente. EL BUEN LIBRO DE HISTORIA, ¿CÓMO HA SIDO ENTENDIDO HASTA AHORA Y CÓMO SE USA? — Esta pregunta es explanada por el conferenciante en extensos detalles, presentando al fin como modelo el libro de conferencias de historia de la civilización, escrito por el director de la Revue Historique, de París, Gabriel Monod, en unión del sabio Driold, destinándolo especialmente para la enseñanza secundaria de la mujer en Francia. Como el Liceo de Mujeres es institución nueva, presenta la ventaja de que no pesan sobre ella antecedentes ó jurisprudencias que gravitan en otras, aún en aquella misma culta nación. Y como un libro destinado á la mujer ha de redactarse en tono más sencillo, es libro mejor para los niños, que no los que se escriban para ellos. En suma, lo tiene el conferenciante como el libro ideal, por más que presenta la desventaja de no estar traducido al castellano.

En nuestro idioma, el único texto que puede equipararse al de Monod es el ensayo del profesor del Instituto de Teruel, señor Se veriano Do Porto. Pero, á pesar de tener un libro ideal, nunca se debe olvidar la visión de las cosas; debemos hacer enseñanza realista, intuitiva: no es posible que el niño prescinda de ver las

cosas.

Recordó lo dicho en conferencias anteriores: el libro es auxiliar, es el corrector para ir nutriendo el espíritu del niño, empapado de la palabra del profesor; nunca ha de ser base para aprender de memoria, pues si así se entendiera el rol del libro, sobre el profesor,

con que la mamá tome la lección al hijo, basta.

Según mi opinión, dijo el profesor Áltamira, el libro no puede entrar en el aula en los comienzos de la enseñanza. Los primeros momentos de estudio del alumno deben ser de ver y sacar resultados de la observación utilizando muy discretamente el procedimiento, y evitando sobre todo la interposición de otro espíritu que perturbe el del niño. Y es indudable que el espíritu del niño sabe aprovechar la visión de las cosas.

Han de utilizarse en la clase pequeños resúmenes diarios, trabajo

que hará el alumno.

En aquélla, lo que ha de hablar son los objetos, no el profesor. El niño no debe tomar apuntes, sino trabajar sobre los recuerdos de lo que oyó al profesor y de las impresiones recibidas por sus visitas al museo, por los resultados de las proyecciones, etc.

Este sería el primer libro del niño; esta labor diaria constituiría, al cabo de un año, un cuadernito de hechos que puede aquél rehacer, criticar por sí mismo ó confiando esa crítica á los compañeros. Así, está preparado el alumno para juzgar luego de la obra escrita por Fulano de Tal, quien no ha sacado, seguramente, lo que escribió, del Sinaí.

Mi impresión personal al respecto, que es de experiencia, es que el libro manual de clase, en que está resumida la materia, debe ser objeto de muy discreto uso. Y en cuanto el niño se halle en condiciones de interesarse de un asunto y pueda leer, sáquesele el manual y llévesele á textos de los que pueda realmente sacar jugo. Y en cuanto el niño pueda recibir y asimilar la impresión de los monu-

mentos, de los modelos vivos de las grandes épocas de la humanidad, entonces lea á Homero, lea el poema del Cid y logrará verdadero provecho.

Que el niño haga el mismo camino que hizo el autor del manual, ya que el manual no puede tener nunca valor por lo que dice, sino por lo que sugiere. Llevemos á los niños á los grandes horizontes.

Décima conferencia: Textos

Podemos afirmar — dijo el conferenciante — que el niño bien dirigido en la enseñanza de la historia, puede gozarse de la lectura de:

I. Historias de los grandes hombres, contemporáneos ó no.

II. Historias, de literatos, que por la intuición profunda que poseen de la realidad, del sentido plástico de las cosas, sirven al niño para comprender las diferentes épocas, mejor que las mejores historias. Al respecto, refiere la anécdota de Tierry, relativa á Walter Scott: leído por él; Ivanhoe era la mejor crónica que pudiera rememorarse de la Edad Media, preferible, aún para él, á los documentos contemporáneos. Citó también el hallazgo de costumbres comunistas, en una isla inglesa, hecho también en una obra de Scott; la redacción por el italiano Costa, de un tomo de derecho romano, sacado de Homero; y personalizando el punto, el profesor Altamira, manifestó que había enseñado á los obreros la historia contemporánea española, acudiendo á los Episodios Nacionales de Pérez Galdós, con resultado completo, que no hubiese conseguido utilizando las mejores monografías.

III. Utilización de cuentos y relatos de viajeros, por más que éstos, en sus impresiones, han solido ser unilaterales; tienen, sin embargo, relatos de alto interés y de marcado sentido pictórico.

Los cuentos presentan relaciones consuetudinarias de trato social. Los cuentos egipcios, que ha traducido Maspero, son de los más

encantador para los niños.

Recordó el profesor Altamira, que es error creer que solo son aplicables esas lecturas en la segunda enseñanza, pues también lo son en el grado primario. Citó los casos en que interesó personalmente á los niños con ese sistema, sin abandonar el método intuitivo en absoluto, es decir, no dejando de aplicar el espíritu del niño á ver las cosas. A pesar de la necesidad que existe de borrar la distancia establecida entre la primera y segunda enseñanza, no hay aún literatura sino para la última. Entre los emisarios, muy escasos, para la enseñanza primaria, el conferenciante encarece las historias biográficas, es decir, los volúmenes de grandes biografías. Citó, como ejemplos:

En inglés: un libro de historia de América del Norte, con referencia á la muerte de los grandes hombres, escrito por Egleston.

En alemán: diversas relaciones de vidas de hombres superiores. En francés: dos libros de Sausset y de Monod. Sin embargo, es menester ayudar á estos materiales con la expli-

cación del profesor.

En español, serían tipos de libros para ese objeto, trozos confeccionados por el autor del gran libro de historia, cuadros más característicos, que estarían siempre en relación con el temperamento de artista que aquel tuviera. Serían también excelentes textos grupos de lectura tomados de Estrabon, de Tito Livio, del padre Mariana, de Sigüenza.

Otro grupo sería el que se limitara á tomar datos de los contemporáneos ó de los documentos que tengan suficiente fuerza expre-

siva. Acudir, por ejemplo, á Estrabon, nunca á Momsen. Estos tres grupos de bibliografía, servirían sobre todo:

Para especializar lo que no puede el libro manual, con detalles, con particularidades regionales y locales, que no están en el libro general de historia. Se extiende el profesor Altamira para demostrar lo bueno de las conclusiones históricas que se producen en los estudios de momentos que no es posible constreñir á reglas generales, por la singularidad de las formas que adquirieron al producirse. Así es, por ejemplo, que son tan abstractas como incoloras, las descripciones de la Edad Media, puesto que para hacerlas ha habido que acudir á las fuentes regionalistas, tan heterogéneas, tan distintas tratándose del feudalismo del norte ó del sud de Francia, como del de Alemania, como de los feudalismos de Aragón, de Cataluña, de Navarra y de los ensayos de feudalismo de Castilla. Ni aún pues, con el conocimiento de todos estos detalles, se definiría nunca una base en qué asentar el libro manual. Por esto es que el conferenciante proclama la utilidad de los libros de lectura mencionados. Aplica él las mismas razones á los municipios, para los que se encontrarán iguales inconvenientes de historiografía que en la Edad Media.

De todo lo dicho, el conferenciante dedujo, que así como el trabajo de escribir la historia argentina es labor que requiere años, de piadosa y serena dedicación al estudio, cree más práctico acudir á material como el citado y ponerlo en manos de un hombre lo suficientemente dotado de criterio artístico — no trato, dijo, de encontrar el ave fénix — para escribir ese libro de lectura que lleva á la clara intuición de lo que ha sido historia argentina.

Del libro de historia, en la enseñanza superior, trató luego el conferenciante, quien declaró que en el fondo de su pensamiento el libro manual debe quedar muy en segundo lugar para la enseñanza de la historia. No nos hace falta el manual. Una pedagogía sana,

debe considerarlo, como cosa que ya pasó.

El imperio de los cursos monográficos es, puede decirse, general en la segunda enseñanza. El manual tendrá utilización para que lo lea el alumno en su casa. Aún en los países de transición, en las reformas de enseñanza, como Grecia, se señala el libro á manera de conjunto de materias, pero el profesor hace el curso monográfico. En Alemania, ciertas cátedras de cursos generales se hacen al dictado, explicando el profesor y tomando apuntes los alumnos. El manual es tradición de los tiempos antiguos, que desapareció.

La necesidad de guiar el alumno por una investigación de cosas nuevas, ha hecho nacer un nuevo tipo de libro: la colección de documentos escogidos, que tiene gran suma de dificultades para lograr una relativa perfección. Si bien es cierto que para tipos y para pueblos como el romano, de gran unidad histórica, se hallan relativas facilidades, en otros son muchos los inconvenientes debido á la movilidad de los tipos y de las instituciones. Los alemanes, por ejemplo, al escribir ese libro han retrocedido cuando se asomaron al dintel de entrada, á la Edad Media. El conferenciante detalló esas dificultades en elocuentes parrafos, terminando con la afirmación de que se precisa que el libro tenga faz monográfica, que contenga documentos y tipos de la historia del derecho, citando como ejemplo la excelente guía para el conocimiento total de la historia que encierra la obra de Andrés Galante, al referirse á la historia canónica inglesa.

Habló de la necesidad de establecer la comunicación de documentos de archivo á archivo, solucionada en Alemania con el préstamo de documentos, iniciada en las relaciones internacionales de Europa y que es, aún en sus albores, la obra práctica de los congresos internacionales de historia. Hay que tener gran elasticidad en este punto, dice el profesor Altamira no encerrarse en sí mismo. Hay archivos que apenas oyen: — ¿Quiere Vd. decirme?... contestan enérgica-

mente: - Nó!

Refiere diversas anécdotas para hacer resaltar el encastillamiento de ciertos archiveros: las penalidades del editor de la obra completa de Saint Simón. Otra muy gráfica de un archivero eclesiástico que no quería soltar de ningún modo un manuscrito de la Edad Media, absolutamente inédito y que al arrancárselo por influencias irresistibles dijo: Tomen; al cabo y al fin esto no sirve para nada. Todo el mundo lo conoce. Convenzámonos, añadió el conferenciante, de que si el historiador no va al archivo, éste debe ir al historiador. Cierto es también que la educación administrativa, al respecto, debe ir acompañada de la educación del público.

Hermosos parrafos siguieron para describir la *indolencia* del lector de libros, quien los pide, no los puede leer en seguida y pasa los meses con ellos sobre la mesa, sin utilizarlos y sin devolverlos. El libro, como la herramienta, debe ser tomado para emplearla y

reintegrarla en seguida al arsenal.

Procedimiento intuitivo de la historia. — Recordó al comenzar este punto, que no quiso formular programa al principio de las conferencias, porque entendía que ellas debían sujetarse á las evoluciones que se produjeran en su curso, con motivo de la relación de ideas entre el profesor y el auditorio. Por esto es que aquél trae otros más á colación en el curso de la conferencia; temas ya tratados en parte en alguna anterior y que así complementa.

Dos formas presenta el procedimiento intuitivo en la historia: el

natural y el teatral ó artificial.

Es el primer procedimiento: de visión directa de las cosas mismas, dejada por la contemplación de los objetos históricos, que se reproduce en los museos, en las colecciones, etc.

Es el segundo un movimiento de retroacción que se nota, como otros, en el espíritu humano. Debemos precavernos contra él. Es la pseudo intuición de las divisiones de cartagineses y romanos en la escuela para aprender historia, cuando esto es lo que menos se consigue, si bien se divierten mucho los niños con el procedimiento; son los mapas de relieve, hechos en los jardines ó patios para que los niños dando un salto pasen de España á Africa, ó de Italia á Grecia. Insisto en que debemos precavernos de estos sistemas, ya que naciones tan adelantadas como Estados Unidos los han puesto en práctica recientemente, por cierto con gran fracaso. Leyó los párrafos de un pedagogo chileno, que hacen resaltar el efecto histórico contraproducente que tales resurrecciones producen, en la pedagogía.

Se extiende el conferenciante en brillantes párrafos, manifestando que todas las cuestiones de metodología, como otras muchas esenciales de la vida no son *estadizas*, sino que se hallan, como la vida misma, en plena vida, en pleno movimiento: luego *son crisis*. Mucho más, si se plegan á la vida social, ó á sus modificaciones en plena

transformación.

Por esto es que, sobre todo en Francia, se discuten todos los días los asuntos de metodología especial, que tratará el conferenciante en la sesión próxima y que comprenden las siguientes cuestiones:

1º Relaciones entre las facultades de letras y de derecho, en las Universidades, para conseguir el mejor resultado que tiende al co-

nocimiento de la vida del país.

2º Relaciones entre la enseñanza geográfica é histórica, cuya

posición actual está hoy en el sentido de dividirlas.

- 3º Tomando por base la expresión de Lavisse: La historia se extiende á las actividades humanas, en todas sus manifestaciones, hace la comparación entre lo que de esa frase se deduce y el estado de las quince facultades francesas. La historia se hace en todas partes, mirada bajo la faz política exclusivamente. ¿No se debería hacer sitio más grande á la historia social, artística, religiosa, encerrada esta última exclusivamente en los seminarios católicos ó protestantes?
- 4º Estudio de la metodología de la historia en todas las universidades.
- 5º Formas de la enseñanza. Hoy se da esta en clases públicas, en conferencias de profesores, en lecciones en los raros seminarios laicos. ¿Cuáles son las formas caducas? ¿cuáles las que significan progreso?

Undécima conferencia: Del elemento geográfico

Recordó el profesor Altamira, al entrar en materia, que en la última conferencia prometió tratar los asuntos de metodología especial, y de éstos procuraría explicar los que se referían á las relaciones entre las facultades de filosofía y letras y las de derecho, y también las relaciones entre la enseñanza geográfica é histórica.

Las relaciones entre las facultades de filosofía y letras y la historia, tienen gran importancia; son un anexo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, la que reconoce desde ya la conexión interna y profunda que existen entre ambas y que no representa sino el reflejo de la posición actual del problema, que se

discute por todos los pedagogos del mundo.

Describe en primer lugar el conferenciante, las diferencias de origen y de fin que existen entre las facultades de filosofía y letras y las de derecho, nacidas las primeras en nuestro tiempo sobre bases no muy bien definidas: en el tipo latino comprenden los estudios metafísicos, históricos y geográficos, mientras que en Alemania alcanzan á abarcar materias científicas aplicadas antonomásicamente. Son esas facultades algo indigestas, que no produce

todavía unidades claras y completas.

Los títulos de doctores en historia, en filosofía, en letras, que han traído las modernas facultades francesas y españolas, no presentan á quien los consigue, horizontes muy vastos para la aplicación práctica de su inteligencia. Quien estudie en estas facultades europeas solo busca un título que le permite dificultosamente vivir. La facultad de derecho es otra cosa: crea legistas, jurisconsultos, etc., y están perfectamente reducidas á un orden determinado de estudios. Relata el conferenciante las transformaciones sufridas por esas facultades hasta llegar á sus actuales propósitos de crear profesionales prácticos.

En esta larga enumeración de hechos, recuerda que los teólogos estudiaban, en la ética, el derecho; que el derecho como orden histórico, es una faz de la historia de la humanidad; que el derecho, como asunto filosófico, tiene en esta rama su entrada perfectamente legítima. Aludió también á la tendencia que existe en el mundo pedagógico de incluir la enseñanza del derecho en la facultad de filosofía y letras, citando los nombres de prestigiosos

maestros que sostienen esa conveniencia.

Las facultades de derecho, rompiendo su antigua delimitación, se han abierto á las cátedras nuevas. Recordó el profesor Altamira, que ya en el siglo XVIII las facultades de derecho admitieron los estudios de economía política, de hacienda pública, que existen ya en todas las facultades del mundo. Recordó también que es un hecho general que las actuales facultades de derecho llevan el anexo de las ciencias sociales, respondiendo con esas admisiones á orientaciones bien determinadas.

Robustece esa afirmación detallando los planes europeos de estudios en las facultades que analiza, como también los que se refieren á las universidades de la Capital Federal y de La Plata.

La opinión general entre los profesores de Derecho y de Letras afirma, que para el buen éxito de los estudios de cualquiera de esas facultades, se precisa conocer los de la otra. Alude á su impresión personal experimentada en la Sorbona, cuyo profesor de letras proclamaba la absoluta necesidad de que los alumnos de historia conozcan el derecho. Otros profesores han sostenido en conversaciones con el señor Altamira, que los alumnos de derecho

necesitan imprescindiblemente el conocimiento de la geografía y de la historia. La estimación de la interdependencia de esas facultades, singularmente en el campo histórico, se resume recordando los trabajos de Berehaim.

Sin embargo, el problema está aún en los comienzos de su solución. Las gentes se hallan apercibidas de las necesidades de estas relaciones; pero no se han marcado aún en las líneas con-

cretas del plan que debe seguirse. Existen dos opiniones:

1ª La que sostiene que debe desaparecer la división que existe hoy entre las facultades de derecho y de filosofía y letras. Seignobos, el más radical de los apóstoles de esta teoría, dice que no sólo la enseñanza del derecho debe entrar en las facultades de filosofía y letras, sino que para hacer legistas prácticos,

se necesitan crear institutos jurídicos.

2ª Opinión: Se precisa la existencia de las dos facultades. El jurista debe buscar la determinación científica personal, que no se puede confundir con el orden de estudios de un psicólogo, de un filólogo. El alumno debe residir ó trabajar, uno ó dos cursos, en la otra facultad para completar sus conocimientos, pero siempre como aspecto complementario de lo que aprende en la facultad de que es especialmente alumno.

El jurisconsulto aficionado á las ciencias naturales sabe cómo rectifican las noticias concretas la expresión espiritual, en punto á los procedimientos de exactitud, que dejan en él huella profunda. Se refiere el conferenciante á la impresión que en él produjo su asistencia á clases de estudios biológicos. Cualquiera de las dos

tendencias expresadas, está patrocinada ya.

La primera tendencia, esto es, la comunidad de estudios en materias sueltas, en varias universidades francesas. En Lyon es casi

absoluta la convivencia de una y otra facultad.

La segunda tendencia, es decir, no la implantación de asignaturas comunes, sino la de estudiar uno ó dos años en la otra facultad es proclamada por reputados profesores de letras de Burdeos, como Saint Leger, etc. Esta resolución la considera el profesor Altamira como la más racional; pero hay que determinar, sin embargo, cuáles son las materias comunes ó frecuentadas, más convenientes, á fin de formar una doctrina clara, que es lo más necesario para completar el espíritu del alumno, con los estudios hechos en la facultad concurrente.

Extensos y elocuentes párrafos aconsejan la conveniencia de que no se repitan en una facultad, las materias que el alumno aprende en otra; y la de ampliar el problema en el sentido de que las relaciones manifestadas se extiendan á la necesidad educativa del alumno que debe invadir otros campos, como el historiador que no debe saber solo historia, como el jurista, que necesita estudiar medicina legal.

En el porvenir tal vez se dibuje otro orden de enseñanzas: la desaparición de las facultades como estudios cerrados para abrir las universidades completamente á fin de satisfacer la necesidad del alumno. Hacer verdaderas vocaciones, despertar verdadero amor al saber. Que el alumno se encuentre ante grupos donde apacentar su

deseo de saber; y así sabrá elegir y completar su madurez intelectual,

con la guía de sus instructores.

Es un detalle de esa tendencia, la sentencia dictada ya bien manifiestamente contra el procedimiento de los exámenes por asignaturas. Para obtener títulos académicos ó profesionales, se exigirán tan solo pruebas fuertes de suficiencia. Esta solución del porvenir se dibuja vigorosamente en los pedagogos alemanes, franceses y españoles.

Continúa el conferenciante refiriéndose á la apreciación del elemento geográfico. Recordó la discusión suscitada al respecto entre los profesores franceses, á que aludió en la conferencia última.

La primera cuestión que se presenta en esta apreciación es si debe separarse la historia y la geografía en factores diferentes, ó no. Un licenciado en letras, ó un licenciado particular en historia, ¿cómo deben apreciar el estudio de la geografía? ¿Hay que sacar de las letras la geografía y llevarla á las ciencias? La mayoría de los pedago-

gos opinan que no.

Los puntos comunes que presentan la geografía y la historia, no se niegan, pero ellos no imponen que una y otra estén radicadas en la misma facultad. ¿Qué tiene que ver que se hallen en diferentes edificios esas cátedras para que no puedan marchar unidas? Lo importante es determinar si se puede separar la geografía física de la geografía humana. Tan discutido es el tema, que hombres eminentes como Levasseur, opinan que existe verdadera diferencia entre la geografía del mundo y la geografía del hombre, como elemento que forma parte de la tierra.

El profesor Altamira, estudia en un extenso capítulo los complejos problemas que para la humanografía y para la física tienen las determinaciones de la parte de ciencia ó de letras que cada uno de

aquéllos presenta.

Pero el hombre, por sí, es un elemento de la tierra. Su estudio, entonces, si prescinde de tan importante elemento, ha de ser un estudio manco. Apenas comenzado se notarían las inmensas lagunas dejadas por las ausencias de las modificaciones que en la corteza terrestre ha hecho el genio del hombre.

Las tendencias de Krausse, de Ritter, de Reclus, son bien explícitas. El hombre debe considerarse en la tierra, como la fauna de los irracionales, como la flora, como los minerales. El sér tierra, sin el

sér hombre, no se concibe.

Esas tendencias producen el fenómeno de que los estudios geográficos tienden á absorber, no solo los estudios de lo humano, en sí, sino considerándolos como ciencia histórica. La geografía no habla solo de los estudios físicos, sino de los productos de la acción humana y hasta hace historia de la humanidad. Cita el conferenciante, como ejemplo, el libro de Reclus La tierra y el hombre. Es como se ve, una verdadera invasión de los geógrafos en el campo de la historia. Es que, al fin y al cabo, el geógrafo ha visto siempre la relación íntima entre los problemas de la física y de la humanidad.

Pero al historiador, no es lo que más le interesa la determinación de los puntos de contacto del sér tierra y del sér hombre, sino hasta donde le es conveniente utilizarlos. En primer lugar, está fuera de duda que el conocimiento geográfico es indispensable para el conocimiento histórico. Es, á manera de escenario, donde ocurren las cosas de la humanidad. En segundo lugar, el medio físico tiene influencia sobre la modalidad, sobre el esfuerzo y la resultante de la vida humana. Hace que tome diferentes vías la mentalidad, la dirección del esfuerzo del hombre.

La posición de los científicos, salvo pocas voces aisladas, es que á pesar del reconocimiento de que la naturaleza impone condiciones que no puede derribar en absoluto la acción humana, ésta puede, sin embargo, modificarlas de modo apreciable. Y con este reconocimiento coincide el de la existencia de un factor psicológico, no conocido en su esencia, que produce influencias distintas en medios humanos de carácter análogo. Ejemplo de ello son los estudios histó rico-geográficos hechos en zonas de escasa lluvia de Europa y del norte de Africa. Esa circunstancia especial, que altera la comodidad de la vida, obliga al hombre que habita esas regiones á arbitrar medios que le den la comodidad que le niega la naturaleza. Pues bien: los estudios del profesor Brunes de Friburgo, llegan á las siguientes conclusiones: que en territorios de condiciones geográficas absolutamente iguales, en que los medios naturales se podían modificar en igual sentido, se produjeron diferentemente reacciones en unos y no se produjeron en otros.

Es, pues la causa imputable á dificultades de falta de educación, de deficiencias en el medio humano; no á esos límites fatales que opone indudablemente la naturaleza y á que antes se refirió el profesor Al-

Este hizo resaltar que estas cuestiones se relacionan con el grupo antropológico y geográfico de la respectiva posición del historiador. Como metodología de la historia aconsejó la conveniencia del uso de mapas, hechos ad hoc explicados ya en tardes anteriores. Mapas, no solo físicos, sino de historia que aporten al alumno la clara visión de las modificaciones que el esfuerzo del hombre ha hecho en el grupo físico.

Una elocuente explicación de la relación que existe entre los hechos históricos y los hechos geográficos y la presentación al auditorio de los modelos más convenientes para guiarse en la literatura histórica moderna, dieron fin á la conferencia de ayer.

Décimasegunda conferencia pública: Del elemento económico en la historia

Dijo que convenía no confundir la importancia del elemento económico en la vida humana y su uso en la enseñanza. Esta es cuestión que compete á la metodología, aquélla es de carácter general histórico. Puede influir como agrupación de hechos, alrededor de los cuales gira uno fundamental.

Respecto de la primera cuestión, nadie duda de la importancia que tiene el factor económico en la vida humana; lo que se discute es el cuánto de influencia de este fenómeno y la posición que

tenga en las luchas de la vida de la humanidad.

Prácticamente, empíricamente, el hombre ha debido ver que la apropiación de los medios económicos era la base para el triunfo completo en la lucha por la vida. Pero, doctrinalmente, la importancia de lo económico en la historia de la vida humana solo se ha reconocido en el siglo XVIII, en que se vió claramente el valimiento de aquel factor como fenómeno histórico.

Los economistas fisiócratas, á cuya cabeza puede colocarse á Smith, hacen que en el siglo XVIII se inicie el reconocimiento de que lo económico importa tanto para la vida de la nación, como cualquiera otra de las manifestaciones que hasta entonces se tuvieron como absolutas. El siglo XVIII puede calificarse como

arranque de preocupación economista y pedagógica.

Se extiende en explicar que si en la política pueden señalarse las tendencias revolucionarias ó conservadoras, si en religión, los enciclopedistas ó tradicionalistas; en lo económico la idea absorbe por igual á todos los espíritus, lo mismo que en la pedagogía, tanto á los elementos de la derecha, como á los de la izquierda. La influencia roussoniana es absoluta en todos.

La elevación del fenómeno económico á factor fundamental es obra del siglo XIX, presentando las bases del materialismo histórico, empalmado íntimamente con las ideas socialistas. Recuerda las ideas de Marx, de Engels; de Hildebrand, quien sostiene que todo fenómeno jurídico, tiene raíces en algún fenómeno económico. Cita la teoría del profesor italiano Labriola: No se podria caracterizar el materialismo histórico como « una doctrina que atribuye la preponderancia ó la acción decisiva al factor económico. No se trata de preponderancia, puesto que la económica es la sola fuerza explicativa de la historia. La concepción materialista de la historia, es la teoría unitaria de esta ciencia. Reemplaza la multiplicidad de los elementos del desarrollo, por uno solo, del que los demás, no son sino productos ».

Pero esta teoría, tan cerrada, tan profundamente radical, ha ido sufriendo importantes modificaciones dentro de la práctica económica del partido socialista; no es participada por todos los adeptos, porque no es exacta en absoluto, la vinculación del ma-

terialismo histórico con las teorías socialistas.

Lee el conferenciante las doctrinas vertidas por Rapoport, Van der Velde y Croce, como demostración de las rectificaciones que ha sufrido la primera posición histórica á que se refirió,

tan intransigente en su doctrina.

El hecho causante de muchas de esas modificaciones, que todos podemos ver, es el factor económico, pero no siempre, sino en los casos en que se halla aquél ligado á otros hechos, ya morales, ya de cualquier otro orden. Así lo han afirmado el profesor belga Demarés y el español Hinojosa, quien ha llegado á demostrar, con sus profundos estudios, que los hechos producidos en

la historia han tenido á veces tan formidables presiones inmateriales que han causado consecuencias bien contrarias y perju-

diciales para los mismos factores económicos.

Continúa el profesor Altamira, presentando, entre otros ejemplos, los que ofrece el profesor francés Xénopol. En los interesantes párrafos leídos, se presentan las contradicciones de Krausse, sosteniendo que la caída de Napoleón se debió á la repugnancia que la política del gran capitán producía á los burgueses de su tiempo; las del mismo Krausse, de que el florecimiento de la literatura alemana se debió á la espiritualización producida por las supresiones de los derechos aduaneros entre los estados confederados; las de Labriola, respecto de las causas de las guerras europeas en el siglo XVIII, etc.

Como otro ejemplo demostrativo, el conferenciante recuerda que la liberación de las clases serviles en España, tuvo razones muy distintas de las del espíritu humanitario que se atribuyen á los nobles. El mismo profesor Hinojosa, que es un católico á macha martillo, lo que no le impide ser un gran historiador, comprueba que la liberación se hizo por cuestión simplemente económica. El noble no podía sacar del siervo más fuerzas para la perfecta explotación de sus tierras, y hubo de concederle derechos políticos

que fueron redentores.

Continúa el profesor Altamira, presentando más ejemplos y nuevas citas de Xénopol respecto de las causas y las consecuencias de revoluciones, invasiones, levantamientos y subleva-

ciones de la historia antigua.

Conclusión práctica de esto, respecto de la historia: que no se deben agrupar todos los hechos históricos, alrededor del hecho económico. Este puede tener respecto de aquéllos cien órdenes distintos de influencia. Lo que sí se debe estimar es el valer exacto que tenga el exponente materialista respecto del factor económico.

La explicación de lo económico en la historia, fué objeto de

otra parte de la conferencia de ayer.

Conozco, dijo el profesor Altamira, las dificultades que se ofrecen en esta materia. La resistencia que los muchachos presentan para comprender este fenómeno, es grande. Muchos profesores me han hecho partícipe de estos inconvenientes. Muy difícil es, por ejemplo, que un muchacho se haga perfecto cargo de la influencia que una cuestión aduanera puede tener hasta llegar á producir una revolución tan formidable como la de las colonias inglesas de Norte América contra la Metrópoli.

Es que el niño sale de los estudios de cultura general siendo niño, y no puede comprender fenómenos que se le presentan en

forma tan compleja.

Pero como el niño ejecuta y presencia constantemente fenómenos económicos, puede preparársele á fin de que comprenda sin dificultades las manifestaciones de causalidad. Para ello, hay que incorporar la enseñanza de lo económico á la primera, no enabstracto, sino bien concreta. Hacer que el niño observe de manera intuitiva sus actos económicos: él trueca, con sus condiscípulos, permuta, puede decirse que por impulso propio ejecuta actos de compra venta; y, sin embargo, no sabe que eso es económico. Apovechemos, pues, ese fenómeno real en traducciones abstractas que llevarán al niño á conocer los hechos económicos.

En los Estados Unidos, se hace ya enseñanza económica infantil; representaciones que el niño puede entender en este orden. Dada la aspiración integral de nuestro programa, es raro que no-

hayamos incluído aún estas enseñanzas.

Hizo hincapié el conferenciante, en remarcar que él entiende que solo es economía política la que se refiere al estado. Que cuando trata de manifestaciones económicas de otro orden, las califica sencillamente de economía.

Se me preguntará — añade — cómo formando esta base en el niño, se le explicará luego lo que es base del factor económico. Este no es caso de metodología, sino de profesor; que este sea profesor realmente y tenga cualidades para la enseñanza.

La tercera de las cuestiones que formaban parte de la encuesta sostenida entre los profesores franceses, se resumía en la pre-

gunta de Lavisse, citada en conferencias anteriores:

«La historia se extiende á las actividades humanas, en todas sus manifestaciones; hágase la comparación entre lo que de esa frase se deduce y el estado de las quince facultades francesas. La historia se hace en todas partes, mirada bajo la faz política exclusivamente. ¿No se debería hacer sitio más grande á la historia social, artística, religiosa, encerrada esta última exclusivamente en los seminarios católicos ó protestantes?».

Es la eterna cuestión en la historia de las naciones.

El primer aspecto que presenta, ¿Es conveniente establecer cátedras especiales en que se estudien las diversas ramas de la historia humana? En concepto del conferenciante, ello no resolvería el problema, pues el alumno que no quisiera especializar, tendría que asistir á todas las cátedras para conocer la posición exacta del momento histórico.

Cuanto al segundo aspecto de la cuestión, es el caso de preguntarse, si no es lo más real, y más natural para conocer, explicar historia, tomarla en toda su integridad en la relación interna y orgánica de todas sus manifestaciones. Ello lleva consigo estos puntos: ¿cuál es el fenómeno central histórico? político por un lado, religioso por el otro. La política, ¿no es sino una posición unilateral de la vida histórica?

Hace resaltar el conferenciante las contradicciones en que incurre Xénopol, primero, sostiene, en numerosos casos, que la cultura y los hechos políticos de las naciones son inseparables. Luego, que hay hechos culturales que no trascienden á la vida política, por estar desligados de la vida de las masas (descubri-

mientos científicos, etc.)

Una larga y elocuente explicación del profesor Altamira concentra por completo el interés del selecto auditorio. En ella aquel manifiesta el error de Xénopol al creer que hay en las obras de los hombres alguna que no se refleje, tarde ó temprano, en hechos materiales. Lo especulativo representa siempre un paso práctico en la vida, cuando tiene riqueza de expresión ideal, cuando tiene jugo, que tarde ó temprano se refleja en la vida práctica de la humanidad – en que las especulaciones no fueran interesadas en su principio — y que gravan, pues, la vida política.

Xenopol cree, en resumen, que la unidad de la vida es el Estado. Pueden ir aparte, según él, las faces de la vida moral. Pero la vida del Estado agrupa todos los hechos culturales, con sentido

orgánico.

Termina el profesor Altamira, demostrando la irrealidad de esas teorías. Todo está en todo, dice, todo procede del espíritu humano que es ilimitado, sin tabiques».

Décimatercera Conferencia: El fenómeno histórico

Los cultores de la metodología de la historia—dijo el conferenciante—han agitado en los últimos tiempos una cuestión que tiene mucho interés para fijar conceptos y términos, en lo que á fenómenos generales de la historia se refiere.

Se pueden fijar en esta definición dos conceptos: el que se refiere á la designación de lo general en sí y á lo general como común

para todas las manifestaciones de la humanidad.

Entenderíanse como puntos generales los centrales, los que importa retener, los que son precisos para que se forme un curso de historia, escueto, no disponiendo de mayores elementos complementarios. Esos puntos tienen gran importancia para los cursos elementales.

Presentó el conferenciante, á Seignobos como tipo representativo que analizar. Este autor toma los fenómenos generales de historia como fenómenos comunes; es decir, lo que es esencial y fundamen-

tal y que todos los pueblos han tratado de realizar.

Expuso á continuación el error en que incurre Signobos al describirlo que es la historia. Se equivoca, como muchos otros autores é historiadores, cuando sistematiza. Al querer definir los fenómenos generales en historia, dice que son los más comunes, en el sentido indicado anteriormente; pero en seguida acude á puntualizar mejor el sentido de la palabra histórico diciendo que no hay propiamente fenómenos históricos en sí, como los hay químicos y físicos.

Solo son—siempre según Seignobos—fenómenos históricos los que proceden del conocimiento de la historia por medio de documentos. No es fenómeno histórico, por ejemplo, sino tratado históricamente, la erupción del Vesubio en 1879. En resumen, no es fenómeno histórico el hecho para quien lo ve, sino para quien lo conoce

por medio de relaciones históricas.

Analizó el conferenciante esta definición, cuyo error procede de la manera intelectual de Seignobos, quien ha hecho siempre historia por medio de documentos, como explicó en conferencias anteriores.

Este concepto extraño, el de que sólo es fenómeno histórico el que se comunica por el documento, lo atribuyó el profesor Altamira á imperfección de la palabra historia; que es única para expresar en nuestro idioma ese concepto y el de historiografía. Incluímos en la palabra historia, la realidad histórica y la forma de expresión de la historia, por medio literario. De aquí proviene el error, porque tan fenómeno histórico es el presenciado como el sabido por relaciones. Prueba es que tienen historia, y por cierto bien interesante, los pueblos antiguos, aunque tal historia no haya llegado, por cualquier causa, á nuestra noticia.

Se refiere también Seignobos, á que es solamente fenómeno histórico el que se relaciona con la historia humana, á los hombres viviendo en sociedad. Los movimientos glaciares, las fases de producción, las transformaciones de aluvión, no son fenómenos históricos, por ejemplo, sino geológicos. Y aquí es de notar la nueva contradicción de Seignobos, quien antes juzga de modo distinto la erupción del Vesubio, del que juzga ahora hechos de carácter absolutamente igual á los que separa radicalmente del campo histó-

rico.

Determinación de los fenómenos generales en historia. — Los hechos históricos, según Seignobos, tienen siempre un lado parecido, tanto, que nos permite agruparlos, y así se hace continuamente en las clases y en los textos de historia, bajo términos abstractos: guerras, sucesiones, partidas, etc.

El reconocimiento de estos hechos generales, aplicables á todos los pueblos, tiene, dice el conferenciante, un gran valor en la dilucidación del problema planteado, y al que se ha referido en tardes anteriores, de si la historia se diferencia de las otras ciencias porque los hechos que estudia no se repiten, mientras que en las otras ciencias los hechos estudiados son de repetición.

A través y por encima de todas las singularidades que tienen los hechos históricos, hay detalles que en todos ellos se repiten, repetición suficiente para elevarse á términos abstractos y por encima de quienes aceptan no más la última individualidad de los hechos históricos. Cierto es que una batalla no es exactamente igual á otra; pero es evidente que en todas se repiten accidentes que permiten asimilar esos fenómenos históricos, en su esencia, á los de las otras ciencias de repetición.

Seignobos, al tratar de las condiciones universales de los pueblos, habla de la lengua, de la constitución de las naciones y del estado. Al apreciar éste, dice que el fenómeno estado no es tan común en los pueblos como el fenómeno histórico nación. En los pueblos rudimentarios no hay estado. El conferenciante, en largos párrafos, analiza este concepto, que califica de muy francés, explicando la falta de solidez de considerar separados el órgano representativo de un estado y la función jurídica del estado mismo.

Estudia Seignobos, en el estado, el cuadro histórico dividido en quince grupos generales:

Gobierno general;
Gobierno local;
Agentes del culto;
Agentes de la guerra;
Personal fiscal y funcionarios;
Personal de justicia;
Divisiones en clases sociales;
Guerra;
Relaciones entre los estados;
Partidos;
Luchas interiores;
La familia;
Fenómenos económicos;
Vida material; (consumo) y
Fenómenos de la vida interior (arte, ciencia, religión).

Estas clasificaciones y sus respectivos estudios, sirven no solo para discutir la posición del historiador en lo que al concepto de las repeticiones se refiere, sino á la construcción sociológica para reconocer las grandes series de fenómenos individuales concretos, que sirven al maestro para fijar ideas precisas, en punto al material histórico, de hechos pasados y al concepto de realidad de la historia

presente.

Se detiene aquí, el conferenciante en explicar la necesidad de no tomar como cuadro rígido el que acaba de presentar al auditorio.

Interpretaciones de la historia humana y de la filosofía de la historia.—Después de remarcar lo difuso de la definición de la filosofía de la historia, el profesor Altamira indicó la conveniencia de fijar conceptos, que lleven á pensar individualmente. Señaló como partes:

Las explicaciones del fenómeno histórico; las doctrinas que se dirigen á dar la razón á los hechos históricos de la humanidad; la causa fundamental, humana ó extra humana, en que reposan los he-

chos, ya sea:

a) por medio físico (antropogeográfico).

b) por la raza ó por el medio. ¿Aquella es indestructible? ¿es la constructora, es la hacedora de la historia? El medio ¿hace modificaciones en la raza?

c) por lo económico;

d) por lo político (¿el Estado es historia?)

e) por lo sociológico;

f) por la psicología de los caracteres y grupos humanos.

Continuó el profesor Altamira explicando la mala aplicación de la palabra ley á un fenómeno, lo que significa no decir palabra de uná causa. Llamar ley á un hecho histórico humano, puede dar como consecuencia que llamemos ley á una causa histórica ó filosófica.

Si decimos que el Estado ha pasado por tal ó cual faz y enumeramos también el fenómeno que esas cosas produjo, no hacemos sino determinar un nuevo hecho: lo general que se advierte dentro de la serie de hechos concretos. Pero no salimos de los hechos. Citó el conferenciante diversos ejemplos para demostrar que con ese procedimiento no se pasa del terreno histórico sin hacer para nada filosofía de la historia.

Hay dos géneros de leyes en los fenómenos humanos: el de continuidad de hechos ocurridos y el que abraza los del desarrollo de la humanidad en todo el ámbito que puede recorrer en lo finito ó infinito.

Los propósitos de la filosofía son reconocer dentro de la fenomenalidad de la historia, leyes permanentes. Bossuet, Hegel, fijan leyes permanentes en la historia humana que abrazan todo el movimiento de la humanidad, ó sea por el devenir. Lo futuro no

constituye aún hechos: es posición netamente filosófica.

Otra nota filosófica es señalar las causas que han producido determinados hechos históricos; por ejemplo, buscar cuál fué el motivo que impulsó el descubrimiento de América; si se debió á la necesidad de abrir un nuevo camino á las Indias, cerrado como estaba por los turcos el campo de Levante. La filosofía de la historia no es ciencia histórica, sino filosófica. La idea filosófica debe preceder á toda investigación histórica. Desde San Agustín á Bossuet y á los grandes metafísicos del siglo XIX hasta llegar á nuestro coetáneo el profesor norteamericano Adams, no vemos sino que las construcciones de la filosofía de la historia se han debido á teólogos, á filósofos, nunca á historiadores netamente tales.

La filosofía de la historia y la ciencia de la historia ¿son diferentes ó no? A juicio del conferenciante, depende de la posición ya que la finalidad propia, el descubrimiento último de la ciencia histórica, es precisamente la filosofía de la historia. Cita las vacilaciones de Adams. Primero, una cosa son las leyes á que están sujetas las acciones humanas y otra si se pueden aplicar á los fenómenos de investigación histórica los medios que se aplican á otras ciencias. Y luego: Existe distinción real entre la ciencia histórica y la filosofía de la historia. Después confunde en la consideración de la posición científica del concepto histórico, el descubrimiento de las leyes que guían la marcha de la sociedad.

Desde que Virgilio puso en boca de una de sus creaciones el ideal de progenie del ingenio humano; desde que surgió la Ciudad Eterna de Dios, los poetas, los filósofos, los teólogos no han cesado de creer y proclamar el reconocimiento del destino en la obra humana. Esto es filosofía de la historia. Los historiadores modernos que estudian el problema filosófico de la historia, buscan los medios á que obedece lo hecho y tratan de investigar en qué puede fundarse lo que se hará.

Adams pregunta: ¿cuál debe ser la posición del historiador en busca del por qué y del futuro de la historia humana que reconoce la existencia de un ser superior que dirige los movimientos de la creación? La reserva científica, en cuanto á las afirmaciones. La historia debe ser de hechos probados y correlacionados entre sí. La generalización prematura no hace sino desvirtuar los hechos científicos. Sin embargo, no borremos de la conciencia humana, la posibilidad de lograr una contestación categórica, en el futuro. Que las generaciones sucesivas contesten el interrogante. Que la luz ideal guíe en lo porvenir, fuera de la luz empírica, como algo que responda á una causa, que no hemos conocido, pero que hemos de seguir persiguiendo sin cesar.

Estas manifestaciones de Adams son calificadas por el profesor

Altamira como científicas y racionales.

Décimacuarta conferencia: Filosofía de la historia

A solicitud de un grupo de asistentes á las conferencias, dijo el profesor Altamira, que accedía gustoso á aclarar, á extender observaciones sobre las diferencias que podía haber entre la historia y la filosofía de la historia para que no se confundieran los puntos más ó menos análogos, que una y otra presentaran.

Las dos posiciones distintas en la enciclopedia se diseñan claramente refiriéndolas los historiadores á lo que es filosofía de la histo-

ria y lo que representa la ciencia histórica.

Hay que tener en cuenta, del punto de vista filosófico, lo permanente, lo estable, lo esencial que perdura á través de los distintos estados de las cosas; sus variaciones temporales. La posición histórica que juzga de lo fenomenal, de lo variable, de lo que cambia, es

lo que significa la ciencia histórica.

La filosofía, como objeto, y la historia también como objeto, son inconfundibles. Hay leyes, dentro de lo histórico, que corresponden al mudar mismo, á la serie de hechos que son una nota repetida, permanente, que marca una dirección fundamental y que se distingue por su manera de producirse, de otra nota común diferente. Cita al respecto varios ejemplos: el movimiento de civilización occidental en el viejo mundo es social desde la familia á la tribu, á la nación; es el temporal histórico y es ley de movimiento del mundo asiático oriental. Otro ejemplo: La propiedad territorial ha llevado en ciertos pueblos la dirección de lo comunal á lo individual y en otros, ha sucedido lo contrario. Se trata, pues de hechos, con categoría de ley histórica.

La ley histórica no es una cosa que viene de afuera, que se impone como procedimiento, como orden, en lo humano, redactada por un grupo de hombres inteligentes que la presentan para que encaucen y sujeten los procederes de los demás hombres. Ley histórica es sacar la concreción de hechos diversos de la historia, estimándola como á ley.

La característica de las leyes que formula, ó aspira á formular, la filosofía de la historia, es *lo permanente*. Esta ha sido siempre la po-

sición verdadera de los grandes filósofos de la historia.

La filosofía de la historia es la metafísica del hecho humano, ciencia metafísicamente deductiva, que parte de principios históricos y extrahistóricos, y deduce de ellos, á priori, la forma cómo se producirán los hechos. Por lo menos, pretende obrar á priori. Se refiere el conferenciante á Hegel y á su filosofía histórica. Dice que si bien ha sido tratado por algún historiador español de último padre de la historia, también representa la centralizacion alemana y el sentido estadista de esa historia. Es concepto propio del filósofo de la historia, en la más alta acepción de la palabra, que el hecho histórico no es más que una pieza representativa de lo que está por encima de aquél.

El suceder de los hechos humanos, ¿ depende de una causa externa superior, que nos lleva determinadamente á un fin dado? La investigación de este enunciado dió margen á que el profesor Altamira mantuviese en el auditorio el mayor interés, escuchando la clarísima explicación, de la que se deducía el hecho de que si se niega lo que la pregunta duda, no hay posibilidad de que exista la filosofía de la historia en el sentido de ser ciencia que formule leyes de historia de la humanidad. Más aun: que negando esa determinación de existencia de una ley directiva del movimiento humano, hacemos filosofía de la historia, porque tomamos una posición histórica que nos lleva á negar la existencia de una supuesta ley: hacemos la ley de no obedecer á ninguna ley.

Bernheim presenta estas dos cuestiones generales, al referirse á la parte material de la ciencia histórica: ¿cómo se realiza el movimiento

histórico? ¿qué valor tiene ese movimiento?

A este respecto vuelve el conferenciante á matizar, con el desmenuzamiento de todos los puntos que pueden llevar á una perfecta comprensión del tema, los que conduzcan al oyente á comprender el campo propio de la filosofía de la historia; términos que no pueden sino presumirse en un extracto como el que ofrecemos á nuestros lectores. Llega á estas conclusiones: el resultado final histórico, planteado por Bernheim es: ¿el perfeccionamiento del hombre se deduce de los hechos sucesivos que relata su historia? ¿hay progreso general de su civilización, en línea derecha?

Trata luego un tercer punto al que Bernheim se refiere, esto es, el de la metodología que entiende el conferenciante no tiene nada que ver con la filosofía de la historia, sino como parte abstracta de la lógica. Será, al fin, una disciplina de la historia distinta de la que

perseguimos.

Vuelve á citar á Bernheim tratando de las diferencias entre la filosofía de la historia propiamente dicha y la historia filosófica, llamada también ideal. Lee y comenta párrafos de ese autor. ¿La historia universal está fundada en la concepción filosófica? Lo difícil que es distinguir el objeto de la manera de obrar de la filosofía de la historia; si es una nueva historia universal, tomada de determinados puntos de vista. La filosofía de la historia es en primera línea, una ciencia filosófica; es, ante todo, filosofía.

Las consideraciones del señor Altamira en este punto terminan con una manifestación de que si ha traído á cuenta á Bernheim es para demostrar la diferencia de la posición histórica si se usa la historia ó si se utiliza la filosofía de la historia, aun en grandes abstracciones. No se oculta al conferenciante el fondo de obscuridad que presentan estas cuestiones. Para hacer algo provechoso hay que conocer todo el proceso que han originado los problemas que preocupan la mente humana: hay que ser filósofo ante todo. Los conceptos primordiales de la filosofía están en eterna discusión. Por algo dijo un conocido filósofo: si no me permitís ser obscuro, renuncio á hacer filosofía.

Fijó luego, el señor Altamira las diferencias culminantes entre la filosofía de la historia y la ciencia histórica. ¿Qué es ésta? ¿La historiay su material, organizada con cualidades científicas, que de vulgar salga á ser científica? ¿Se alude al objeto que constituye el fondo de investigación propiamente histórico al definir lo que es historia?

Si la posición es buscar leyes eternas — recordó la definición de Adams — es hacer filosofía de la historia. Si se niega, se va á sostener que la historia tiene sustantividad propia, y cabe entonces: que la historia, en su campo propio de averiguaciones, va con otra ley (filosofía de la historia). Sola, no puede, sin salir de sus facultades, hacer leyes de la humanidad. La posición dominante hoy, en el mundo histórico, afirma que la ciencia histórica no puede salir del material abstracto y, por consiguiente, no puede hacer leyes históricas. En suma, la historia no es cuantitativa. Así piensan Langlois y Bernheim.

Recuerda como tipo de perfecta posición histórica, los resultados de las discusiones sostenidas en el Círculo de Obreros Católicos de

Berlín.

Vuelve á hablar de Adams, con el objeto de extenderse en mayores detalles, respecto de las confusiones que en él produce la dilucidación del concepto de historia y de filosofía de la historia. Recuerda los cuatro conceptos que Adams cita al tratar de la ciencia histórica:

I La historia ¿ es ciencia ó es arte?

II ¿Es posible acudir al método científico para formar el concepto histórico?

III ¿Están los hechos objetivos que constituyen la materia de la historia, detenidos en su producción por fuerzas que actúan según leyes fijas y seculares, en asunto y método, en oposición de las fuerzas que actúan en las ciencias naturales y físicas?

IV Posibilidad de encontrar esas leyes, si existen.

Recordó á continuación el conferenciante, las afirmaciones de Adams, hechas ya en la anterior conferencia, de la que no fué la de ayer, sino un desdoblamiento: la posición del historiador en busca del por qué y del futuro de la historia humana que reconoce la existencia de un sér superior que dirige los movimientos de la creación, deben ser la reserva científica, en cuanto á las afirmaciones. La historia debe ser de hechos probados y correlacionados entre sí. La generalización prematura no hace sino desvirtuar los hechos científicos. Sin embargo, no borremos de la conciencia humana, la posibilidad de lograr una contestación categórica, en el futuro. Que las generaciones sucesivas contesten el interrogante. Que la luz del ideal guíe en lo porvenir, fuera de la luz empírica, como algo que responda á

una causa, que no hemos conocido, pero que hemos de seguir persi-

guiendo sin cesar.

Insiste el conferenciante, en manifestar que su propósito, no es sino exponer al auditorio las diferentes posiciones del historiador en el mundo, sin hacer juicio propio. En ese concepto, sin embargo, Bernheim distingue perfectamente la ciencia histórica de la filosofía de la historia. Aquella no persigue sino el estudio del desarrollo del hombre en su actividad como ser social. No puede, ni quiere encontrar leyes, sino el nexo de su campo, en el sentido del desarrollo unitario. La filosofía de la historia formula las leyes que á la historia están vedadas.

Como cuestión incidental de lo general que fué tema de la conferencia de ayer, el profesor Altamira anuncia que tratará en la próxima la faz sociológica, que merece dedicación aparte.

Décimaquinta conferencia: La Sociología y la Historia

Dejó pendiente el profesor Altamira, en su última conferencia, establecer las relaciones entre la historia y la sociología. Más bien, dijo al comenzar ayer su cátedra, trataré de fijar las diferencias que entre una y otra existen. Ello es de utilidad práctica. Conviene conocer perfectamente lo que es historia, filosofía de la historia y sociología, ya que si estas diferencias no se aprecian en su totalidad se puede comunicar al alumno un cuadro histórico que no es el real y se deriva la labor del camino estrictamente histórico que le corresponde.

La cuestión á que me refiero ha sido muy batallada no hace muchos años. Los profesores y dillettanti disputaban en toda forma, desde los discursos de aperturas solemnes de clases universitarias, hasta el terreno de la discusión particular, si la sociología se entrometía en la historia ó si ésta se fundiria en aquélla. Llegábase á calificar de bárbara la sociología, cuando no fuera más que por la

etimología de la palabra que le da nombre.

Todos eran ortodoxos de Comte, de Spencer. Aquel, en su libro Dinámica Social ó estudio general del progreso humano, llevando el subtítulo de Filosofía de la historia, hacía entender más la idoneidad en materias que arrancaban verdaderos gritos de protesta á los historiadores. Pero lo interesante es saber que la preocupación al respecto, aún subsiste. La discusión es activa y tiende limitar los conceptos respectivos. Pero, en honor de la verdad, quienes más confunden son los sociólogos, ya que los historiadores no hacen más que defenderse de la agresión que se les lleva, al pretender desalojarlos de su campo.

El señor Altamira recuerda que los tratadistas más modernos mantienen viva esta preocupación. El profesor Richard, de Burdeos, con su admirable obra «Estudio de la evolución de la Naturaleza y de la Historia». Adams, con su «Historia y Filosofía de la Historia». Posada, quien también dedica capítulos de sumo interés

en su obra sobre sociología, etc.

Existen, según el conferenciante:

Sociólogos que entienden la historia como una parte de la so-

ciología;

Sociólogos que sostienen que el objeto de la historia es solamente sociológico y que determinan problemas que son absolutamente sociológicos;

Sociólogos que confunden la sociología, con la filosofía de la

historia y con la historia; é

Historiadores que conciben su ciencia como sociológica; esto es, los que se defienden de la invasión de los sociólogos, pero que reconociendo la Sociología quieren traerla á su campo, cuando los sociólogos quieren llevar la historia al suyo.

El señor Altamira manifiesta la necesidad de fijar claramente los conceptos para poder trabajar con provecho. En esa labor hay que prevenirse del grupo, mayor ó menor, de defensores de la sociología, que llevan consigo la impresión de confundir la sociología con la historia, ó con una parte de ella. Para ver algunas de esas diferencias, el profesor Altamira lee distintas definiciones ó intentos de definición, de lo que es sociología, hechas por autores alemanes, añadiendo que citó esos ejemplos para advertir con ellos cuan fácil es confundirse, ya que cada una de esas definiciones encierra afirmaciones casi opuestas.

Existen hoy día muchos filósofos que afirman rotundamente la sustantividad del concepto histórico y la diferencia entre lo filosófico y lo sociológico. Obedece la confusión que se nota al pretender deslindar el campo sociológico, á la comunidad de objeto en que especulan la sociología y la historia, objeto que no es sino la vida humana, la humanidad en cuanto es expresada en hechos y especialmente en su vida espiritual. Si se comparan los libros que tratan de una y otra ciencia, se verá que manejan los mismos hechos y sujetos, tanto el historiador como el sociólogo. No es raro, pues, que se produzcan extravasaciones de una á otra ciencia.

Si la sociología ha tenido, al iniciar estudios concretos y determinados contactos con la historia y ésta, saliendo del concepto variativo, se ha extendido á todas las manifestaciones de la humanidad, el avance de esas disciplinas ha producido forzosamente la confusión que existe. Otro dato más concreto: la comunidad parcial de un aspecto de la vida humana, lo social actuado ó producido en hechos.

La diferencia principal consiste, respecto á la historia, en que comprende tanto los hechos sociales como los individuales. Tanto le importa la expresión de la individualidad, como la idea general. Como ejemplo cita la muerte de un hombre célebre, que representa una posición histórica definida por constancias históricas bien distintas que hacen cambiar el punto de vista de la historia. La concreción en un individuo, por hechos históricos, interesa al historiador, no al sociólogo. Hace referencias á opiniones vertidas por Bernheim.

Otra diferencia es que mientras el sociólogo busca en el proceso histórico humano, lo social únicamente en toda su complejidad, la historia abraza todos los hechos. Es que la historia es anterior á la sociología. Esta no podría determinar su cómo, sin el dato real del fenómeno que le da la historia; y ésta da á aquélla una

parte que ésta aprovecha filosóficamente.

Aun con más claridad, y como problema incidental, el conferenciante hace resaltar la diferencia entre el objeto de la historia, comparada con el de la filosofía y la historia de la sociología «La filosofía y la historia de la sociología—dice Posada en sus «Principios de Sociología»—tienen un fondo común, se refieren á la misma realidad: la realidad social; ambas aspiran á definir el qué, el cómo y el por qué de lo social; pero de distinta manera y con distinto propósito y con diferentes materiales, ó bien, tomando los mismos materiales con fines distintos. El historiador concreta su curiosidad en el hecho por el hecho: el qué, para él, es el hecho mismo; el cómo es el proceso del hecho y el por qué la explicación causal del hecho.

Recuerda las afirmaciones de Schopenhauer: Hay que imaginarse el saber humano, como un árbol de numerosas ramas, pero cuyo tronco no sostiene más que algunas de donde se separan, por ramificación sucesiva, las ramas hasta el infinito, acabando por ser demasiado pequeñas. El que se consagra á una ciencia especial, se esfuerza por reunir dos de las pequeñas ramas, lo que no es difícil, porque se tocan muy de cerca. El filósofo, por el contrario, trata de poner en relación las ramas principales que salen directamente del tronco. Así no practicará experiencias con la ayuda de alcalinos ó de ácidos, ó no se entregará á penosas investigaciones para establecer si no ha habido más que siete reyes en Roma, ó para añadir algunos decimales á la fórmula de la relación del diámetro con la circunferencia; pero considerará la vida en su conjunto y tratará de recoger de una manera exacta y completa, sus rasgos principales y fundamentales, que se manifiestan también en la experiencia más trivial. De estas comparaciones, resulta clara la posición del historiador.

Respecto de lo que es el sociólogo como historiador, cita el profesor Altamira, los juicios del mismo profesor español Posada: la diferencia estriba en el fin de las interpretaciones, en el propósito de la indagación, en el empleo — aplicación — que se hace de los materiales. La sociología, como historia, no quiere, no debe pasar de lo que fueron las cosas, según denuncian los datos; su aspiración suprema es representar, localizada, una sociología en acción, porque como lo social se realiza en formas históricas, la historia sociológica debe ofrecer la expresión fiel, hasta donde sea posible, del proceso de la asociación humana, en cualquiera de las determinaciones contenidas en tales ó cuales condiciones de lugar y de tiempo; en Grecia, en Roma, en los pueblos primitivos, si la historia fuese capaz de penetrar en ellos.

Una historia sociológica, verdaderamente tal, tiene que descubrir cómo han obrado las fuerzas sociales, cómo se ha producido el espíritu social en la complejidad de todos sus elementos, etc. En cambio, la sociología como filosofía, aspira á determinar, á través de los mismos hechos que maneja la historia, lo que es, interpretando idealmente, es decir, en forma de ideas, los datos de la historia, que se han de confundir con los datos de conciencia. O de otro modo: la historia como ciencia, engendra representaciones de la obra realizada; la filosofía engendra conceptos ideas, que tienen quizá como fondo, las representaciones de la obra realizada y, más que esto, de la obra realizable.

Se determinan, pues, claramente las diferencias: En el fin, en el cómo y por qué se buscan y averiguan los datos. Porque la sociología es ciencia de sociedad y de lo social cuando la historia lo abraza todo, incluso lo social, en el mismo plano, que lo demás,

sin especializarse en el concepto sociológico.

Existen también diferencias de lo sociológico, en el mismo campo sociológico. Hay quienes sostienen que la sociedad es sér sustantivo; otros que no hay sér social, sino que ciertos actos de carácter colectivo, difieren de las formas de manifestación psicológica de los sujetos aislados, presentando posiciones históricas muy diferentes.

El profesor Altamira, en brillantes párrafos, explica cómo dan lugar á confusiones semejante á las que él trata de aclarar en esos conceptos, los contactos é intersecciones de muchas ciencias en el mundo, que se compenetran unas en otras, como en las largas cadenas de seres el tipo más elemental, se confunde por su similitud, con los otros. La extremada tendencia á aguzar y analizar las cosas, conduce precisamente, á esos extremos.

Llevando al auditorio detalles de la confusión entre la sociología y la filosofía de la historia, recuerda el conferenciante opiniones de Comte, de Tarde, de Degreef, quienes confunden una y otra. Las de Salas y Ferrer. El juicio común y corriente de los historiadores alemanes, quienes sostienen que la sociología desprestigia

la historia.

El profesor Altamira, termina su conferencia manifestando que sus opiniones propias coinciden en absoluto con los siguientes párrafos de Posada, clarísimos, para arribar al resultado que pretendía la conferencia de ayer. La filosofía de la historia ha representado en su origen, y en los sistemas que ha producido, el intento de explicar racionalmente la historia; es, podría decirse, la intuición genial de la producción causal del proceso humano: entraña la vista ideal del proceso indicado, la presunción hipotética, del mismo. En cambio, la sociología, en su origen (Comte) y en su desarrollo ulterior, ha representado y representa el intento de interpretar—descriptiva y razonadamente, mediante explicaciones reflexivas y fundadas en la observación de los hechos y fenómenos—la realidad social como estructura y como función, como orden actual y como proceso, y á la vez como génesis y como télesis......

La historia, la filosofía de la historia y la sociología tienen como material la realidad social, en un cierto sentido, la humanidad misma; pero en la historia importan los *hechos* que han existido, en la filosofía la explicación racional de esos hechos; en la sociología la in-

terpretación de la realidad social, del orden social, en cuanto social. Además, la historia abarca el hecho como tal (social ó no, lo que le importa no es que el hecho sea social, sino que sea histórico); la filosofía de la historia comprende la explicación del hecho por la razón (sea ó no social), mientras que en la sociología lo que interesa es lo que la realidad tiene de social; quizá aunque no sea humano, pues hay las sociedades animales.

Aparte estas diferencias cualitativas, hay otra cuantitativa: la historia se detiene en el presente; mira hacia atrás; tiene como límites el espacio donde el hecho ha ocurrido y el tiempo en que los hechos se han realizado. La filosofía de la historia se pone por encima del tiempo y prescinde del espacio, como condición de una localización dada del hecho dado, pues pretende explicar el proceso humano social. Y la sociología considera este proceso en cuanto es social y supone todos los problemas de la actualidad y del porvenir sociales.

Décimasexta conferencia: Valor moral de la historia

En las conferencias sucesivas los temas serán: Historias generales modernas. Brevísima historia de la historiografía; y un capítulo especial de la historiografía, refiriéndose á los tratadistas de metodología de la historia y críticos historiadores españoles.

Al entrar en materia, para tratar el fondo ético, el valor moral de la historia, el conferenciante manifestó que se presentan al respecto, dos cuestiones: el juicio moral de la historia y la aplicación ética de la historia. Una y otra están íntimamente unidas: su aplicación depende de la posición en que se coloque el historiador.

Sin embargo, dijo, estudiaremos separadamente á cada una, en servicio de la claridad.

Hay una posición histórica que consiste en juzgar lo pasado con el criterio de la época presente; aplicar las categorías morales de hoy á los hechos pasados. Es posición secular de la historia y contra ella se ha reaccionado aisladamente, sin obedecer á planes doctrinarios.

La reacción consiste en modificar la posición absoluta del historiador, la forma de tratar los hechos del punto de vista propio, es decir, del que creemos bueno, por una posición relativa, fijándose el historiador en que cada tiempo es distinto y que es imposible, por consiguiente, que se mida con igual rasero. La fórmula que podría aplicarse al procedimiento, sería la vieja máxima latina: distingue los tiempos y apreciarás las costumbres.

Sin embargo, se ha aplicado hasta ahora el procedimiento, con fin casi exclusivamente utilitario, para disculpar hechos producidos y para disculpar á hombres que han actuado visiblemente; y á las críticas han respondido los defensores sosteniendo que no se pueden juzgar con el criterio contemporáneo los momentos históricos de ayer: una crítica liberal no podría aplicarse científicamente, por ejemplo, á la inquisición.

Este motivo extra-histórico ha producido un vacío histórico. La obra histórica era así una cosa pegada á la utilidad de una causa es-

pecial. Por esto se ha aplicado más todo á las personas.

Pero lo posición propiamente científica ha venido á ser: la relatividad que debe presidir al juicio de hechos ajenos, procede y se impone desde el momento en que los hechos morales han cambiado, según el tiempo. Lo inmoral de ayer, es apreciado hoy, debido que un criterio más fino ha modificado la manera de ser del juicio histórico. Esta es la posición que adoptan los positivistas y que puede sintetizarse en el profesor norteamericano Enrique Carlos Lea, autor de la Historia de la inquisición en la Edad Media, singularizada luego refiriéndose especialmente á España.

El profesor Altamira se extiende en brillantes párrafos contestando á esta pregunta: el historiador, ¿ha de hacer ó no juicio moral de los hechos? El auditorio siguió con gran interés la clara exposición, frecuentemente interrumpida por murmullos de aplausos, en la que manifestó el conferenciante que la posición del historiador es que no debe añadir nada á su función propia de averiguar los hechos y el juicio de los hechos es cosa separada. El historiador no es moralista. El juzgar de los hechos representa una justaposición, un

trabajo extra-histórico.

Otro largo capítulo explica el sentido de los hechos realizados y

el sentido de la tendencia de los hechos.

En la moral histórica antigua, el individuo, el rey, el gobernante, eran el agente productor de historia. Sobre él recaían todas las alabanzas y todas las censuras. Por su condición ingénita era malvado ó bueno, según los casos. La posición moderna es otra: el hombre ese, agente de historia ayer, no es más que la resultante de la época misma; la consecuencia de una serie de precedentes que responden al estado general de conmitancia que tenga con la posi-

ción de la época.

Consecuencia general: que el hombre no se puede juzgar en la pura manifestación de sus cualidades personales. Es un representativo, según la teoría de Emerson, de la condición general de un pueblo. De aquí nace la variación de la manera de historiar hoy: lo biográfico de la historia es muy distinto ahora que antes. Lee el profesor Altamira párrafos de Lea: una cosa es historiar y otra juzgar lo objetivo, que no es lo subjetivo. Hay que ponerse en guardia contra el juicio afectivo, que puede falsear la narración. Hay que cultivar la visión exacta de los sucesos, sin soberbias, sin exageraciones; ser fiel y recto. El historiador abogado se desviaría del campo propio en que debe trabajar.

Cita, refiriéndose siempre á Lea, el ejemplo de Felipe II, presentando su época como símbolo del sentido antiguo de la historia, entonces unitaria y unilateral, como es hoy ampliamente liberal. Se han hecho grandes justaposiciones en este particular. Lea parte del juicio de Motly respecto de aquel monarca español. Quien juzga de los hechos pasados ateniéndose á su manera de pensar, se equivoca casi siempre: un malhechor no juzgará de las acciones de los perversos, como un hombre honrado. Esta manera de entender

que el espíritu de la edad presente no puede dejar de juzgar ni de criticar, es el lenguaje de un partidario, no de un historiador. Felipe II es el exponente de la manera de considerar las cosas en aquel entonces; no pensaba él así y enfrente de él tenía á todo el mundo sino que, en el campo del gobierno, expresó lo que sentía la conciencia universal.

El sentir católico de entonces, sostenía que quien no profesaba el catolicismo era un sér pernicioso; representaba un delito tan de conciencia, como de carácter social, á tal extremo atentatoria para la sociedad, que era preciso que el Estado limitase las consecuencias que podría acarrear y persiguiera al no católico, al hereje, como un peligro moral, agresivo, que atacaba al que se entendía entonces ser el gran negocio de la vida: la pérdida de la gracia de Dios que recompensaba al católico con las delicias de la vida eterna.

Felipe II expresó en actos de gobierno lo que estaba en la conciencia general. Recordó el conferenciante las publicaciones del señor Dávila, dando á conocer las cartas que dirigieron á Carlos V los nobles católicos, indicándole que había que cortar las alas al terrible enemigo. Carlos vaciló mucho, pero cedió al fin, al impulso irresistible de los católicos. Felipe II es la correspondiente á la situación de pensamiento del pueblo francés, del italiano, del español y tanto de los católicos como de los protestantes, supuesto que éstos no eran sino católicos al revés y tan intransigentes como los otros.

Dice Lea: Si Paulo IV dictó el decreto que fulminó á los incrédulos que no acatan la Santísima Trinidad; y si los franceses tuvieron su San Bartolomé, Calvino no hizo menos con los anabaptistas Si Felipe II mantuvo la inquisición, Eduardo VI, en Inglaterra, mantenía la organización religiosa que con Cranmer á la cabeza, castigaba á los disidentes. Morosini, en 1581, escribía que Felipe II era un hombre cruel, que no perdonaba nunca, sin afecciones para sus hijos, sin sentimientos por los muertos que debían serle más queridos; gran observador de la religión, pero muy vengativo; entre la sonrisa del rey y un cuchillo, hay poco que escoger. En la correspondencia que se conoce hoy de Felipe II, se ve todo lo contrario: no solo era afectivo para los hijos, sino hasta para los criados y sirvientes.

¿Qué hay en el fondo de todo esto? Una idea especial en lo que es la felicidad de los hombres y la felicidad del Estado. La primera constituída por conseguir el cielo; la segunda aparta, como peste, todo lo que representa oposición al ideal católico, al de su mundo, que es quien guía el impulso del Estado, hasta llegar al rigor extremo, que es el mismo rigor de los protestantes; y procurar con aquel llevarlos al buen terreno, ya por grado, ya por la fuerza.

Los historiadores modernos se colocan en la verdadera situación de los hechos y estudian el *por qué* de los mismos. No hace falta más. No hacen juicio moral, en el que priman no más nuestros sentimientos. Pero, dicen algunos: ¿no constituirá un peligro el referir los hechos sin censura, sin juicio crítico? ¿no llevará ello la aprobación tácita de quienes hacen historia en esta forma? Si yo explico que

Felipe II obró como obró, no por error, sino como exponente de su época, no quiere decir que yo sea partidario de la inquisición. Yo—añade el profesor Altamira—liberal como soy en todos mis convencimientos y todas mis ideas, diría de Felipe II, lo mismo que dice

Lea, sin creer con ello que abjure de mis convicciones.

La lección moral más importante para afirmar que cuando se refleja la verdad, procede ello de la estimación de que la reforma de los errores de la humanidad no está en la supresión del hombre, se deduce de reflexionar no más que, aún asesinado Felipe II lo mismo hubiera ocurrido en España. Son las ideas dominantes, las que constituyen el medio: hay, pues, que reformar ese medio para conseguir el fin perseguido.

Todo es un problema de educación. Hagamos hombres con cri-

terio, con ideal determinado y la reforma se producirá.

Lea y Hill coinciden, pues, en que el historiador no ha de salir de su campo, de hacer historia. Dejar que de la puntualización de los hechos, se deduzcan sus efectos naturales. Es la misma posición de la enseñanza moral de nuestros tiempos, que no se hace con axiomas aprendidos de memoria, ni amañando relatos en que se premia la virtud y se castiga el mal, ni representando dramas que terminan en esa misma forma; sino presentando á las gentes el tipo de conducta moral vívida, como sugestivo, y que reproduzca en el espíritu el benéfico influjo necesario, que se persigue: presentar el hombre tipo, que se infiltró en el espíritu en formación como ideal de vida pura.

Así debe ser el historiador: hacer historia verdadera, desapasionada, exacta. No forzar el cuadro, sino dejar que el cuadro verdadero trabaje en el espíritu del alumno y le haga deducir por la asimilación de los hechos que refiera, las representaciones exactas, el

valor moral de la historia.

El profesor Altamira fué aplaudido entusiastamente al abandonar la cátedra.

Recordó, como resumen de la función ética de la historia, la me-

moria del congreso de historiadores de Berlín.

Hizo un gran elogio de la intelectualidad del pueblo norteamericano, tenido para muchos solamente como carácter materialista y egoísta. Detalló las hondas preocupaciones de aquellos hombres de ciencia, por las aplicaciones del sentido ético de la historia, hombres tan preocupados de ello como del punto de visión de la universidad futura, por la educación moral.

Citó la teoría de Hill: la historia lleva en sí la conciencia de la utilidad de los hechos históricos para un ideal determinado de la vida. La historia clasifica los hechos y los coloca en plano diferente, según la correlación de cada uno de esos hechos con el movimiento

general de la humanidad en sentido determinado.

Existe una pregunta permanente: ¿hemos avanzado, hemos retrocedido, qué camino llevamos, cuánto hemos ganado?... El historiador no se puede desasir de estos giros, que lo rodean constantemente. Esto es lo que constituiría la función ética de la historia. La verdad de lo ocurrido, puede contestar á esas preguntas y decir por qué grados, por qué variaciones del ideal temporario, se ha llegado al resumen de todo lo constante y permanente de la vida.

En esta visión, está el valer ético de la historia. Otra cosa, será salir de los límites convenientes.

Décimaséptima conferencia: Historias generales y universales

El salón de la Universidad estaba completamente ocupado, cuando el profesor Altamira subió á la cátedra y empezó su lección.

Todo aquel á quien interesa la labor agena, dijo, y acude á los libros para conocer lo que desea saber, sufre frecuentes desengaños. Para prevenirlos, lo más práctico es no pedir á la literatura más de lo que puede dar, y formarnos previamente una idea clara de la investigación á que nos dedicamos.

En la historia los desengaños son más frecuentes por el estado embrionario en que estos estudios se hallan todavía. Singularmente ocurre esto al acudir á la historia universal, supuesto que siendo mayor el ámbito que ella abarca, mayores son los errores que contiene.

El desengaño obtenido por el estudioso, se debe muchas veces al título no más, cuya cualidad aparente de *Historia universal* no es ni mucho menos el á que se aspira dentro de esta especial literatura.

El error á que nos puede llevar el examen de los textos de historia universal presenta diversos aspectos: podemos creer que es cosa resuelta y clara el enunciado del título; que hay libros que satisfacen esa correspondencia; pues esto de que la historia universal es unidad en un todo, tiene largo abolengo, tradición tan extensa como los mismos temas históricos.

La existencia de los libros de historia universal es relativamente moderna. No ven los antiguos este cuadro que abraza en una totalidad la historia de los diferentes pueblos de la tierra. Y ello se comprende perfectamente. Hay que reunir la idea misma de humanidad. Mientras no se ve á los hombres como á uno, para el ideal histórico; mientras no brote en los hombres el ideal de comunidad de naturaleza, no hay humanidad y no nace en la historia el orden correspondiente á aquella comunidad. Solo se llega á tener el concepto de humanidad á fines de la edad antigua, por un proceso ideal, dentro de la filosofia griega y que recoje, perfecciona y fecunda con su idea religiosa el cristianismo. Pero no olvidemos que esto es la apreciación de la visión histórica de hoy, y se extiende al efecto el conferenciante, para resaltar como queda aun un margen grandísimo á aclarar en la historia de la humanidad. Cita al efecto la obra del historiador aleman Winckelmann, tratando del concepto que se ha venido teniendo de la escultura griega. El grupo de Laocoonte representaba la perfección; se descubrió la Venus de Milo y se creyó la maravilla; luego los fragmentos de la Victoria de Samotracia llevaron en sus líneas un ideal de

suma belleza, de arte impecable, ante el que semeja una cadencia la Venus sin brazos.

Si nos fijamos en la literatura griega, el pedestal levantado justicieramente á Sófocles, á Eurípides, á Esquilo, no es tan inabordable como creíamos, en vista de los descubrimientos constantes que se hacen de trozos de literatura lírica, que colocan ante nosotros la posibilidad de que se desvelen nombres que se ubiquen en el solio, al lado de aquéllos, sucediendo con la literatura griega lo que ha pasado con la escultura. Debemos tener, pues, gran reserva en los estudios históricos. No creamos absoluta, la que juzgamos perfecta humanidad de la edad antigua.

Contribuyó á prejuzgar históricamente la acción política del pueblo romano, avasallador, fundente, reductor á la unidad, centralizador de las razas inferiores. El pueblo romano, que limó la aristocracia áspera del quirite, este pueblo contribuyó á elevar sus hombres á la comunidad humana, en vez de llamarlos romanos, griegos, tirre-

nos, iberos, etc.

Faltaba otra cosa también, para que se hiciera historia de la humanidad: que se conociese la historia de los otros pueblos que tanto han contribuido á formarla. Cierto es que Herodoto dice algo muy fragmentario y hasta disparatado de pueblos antiguos pero ni Egipto, ni Asiria, ni Caldea, figuran para nada en sus relatos. La inteligencia del profesional no tenía factores que le llevasen á posición clara, supuesto que la averiguación de los reinos Sirios, Caldeos, Egipcios, es muy reciente. Ruinas, papyrus, ladrillos, renuevan hoy constantemente nuestros conocimientos, relacionando pueblos que creíamos alejados, cuando trabajaron, comunes, en ideas de civilización universal.

Así y todo, cuando se logra que el concepto del hombre, penetre en la conciencia de las gentes, el efecto real y positivo sobre la historiografía es muy escaso. No hay entre los romanos ningún historiador general: son historiadores de Roma. Solo San Agustín muestra un primer lineamiento de filosofía de la historia. Pero San Agustín actúa sobre los apologistas, quienes hacen ensayos que son pretendidas historias universales. Son historias de dos ó tres pueblos, que se consideran escogidos, y resumen para el historiador toda la historia de la humanidad y no le proporcionan verdadera posición histórica: son el pueblo griego, el romano, y en algún caso el hebreo. Este desaparece en la edad media, ya que el fondo clásico de esa edad es absolutamente romano.

Como manifestaciones secundarias de historia universal, no hay relaciones; son relatos descosidos, sin que se encuentren más puntos de relación que: antes de la constitución del imperio romano, el punto religioso; después, el punto político. No se adelantó más, en la busca de la afinidad de la vida humana en la obra común. Nada de progreso, nada de perfectibilidad en la vida humana.

Es en el renacimiento, y no en su principio, sino cuando este movimiento *cuaja* en la vida de la humanidad, que llegan nuevos factores á la mentalidad de los hombres y preparan el ideal de la nueva historia universal: el salir del concepto de historia, como historia de

la civilización; de las instituciones políticas, fuera de los hechos de guerra, de los reyes, etc. Cita, al respecto, las obras de Vives y de Bacon. El sentido de la perfección de la idea de humanidad lo recogen los renacientes de manera clara, llegando hasta producir el estudio de aquélla, como desarrollo de un plan providencial, consignado en el conocido discurso sobre historia de Bossuet.

Por esto, el siglo XVIII es campo propicio para la historia universal, presentando con mayor claridad el sentido plurilateral de la acción humana. Menciona las diferencias surgidas entre Voltaire, Rousseau y los filósofos y enciclopedistas de entonces. La humanidad, su progreso, se presenta como dominante musical en toda la historia del siglo XVIII. La revolución francesa, hecha para la humanidad, á diferencia de todas las revoluciones que la precedieron, sin más radio que el de sus respectivas naciones, lleva á la práctica las ideas filosóficas del siglo.

Y llega el siglo XIX, el clásico siglo de las historias universales. Comienza Cantú en el año 37, con su gran historia que revoluciona el mundo, en forma de que ahora no nos podemos dar cuenta; hay que reverenciar esa obra, como un gran monumento histórico humano; pero hemos de dejarlo tranquilamente en los estantes de la librería que lo guarde. Sigue la historia de Wachsmith, en el año 50, historia

general de la humanidad, ya en dirección á su cultura.

A medida que avanza el tiempo, se perfilan los dos tipos de historia universal: la que se escribe en colaboración, nacida precisamente de los progresos de los estudios históricos, que no puede abarcar un hombre solo. Cuando la avalancha de todo lo antiguo, de la prehistoria, llegó de súbito, no hubo inteligencia capaz de abarcarla. Como tipo de estas historias puede citarse la que dirigió Oncken; la de Hessen y Ukert, dirigida ahora por Lamprecht, que toma perfecto tipo de historia de la humanidad, si bien tiene el defecto de comenzar en el siglo V, hueco que puede llenarse con la historia de la antigüedad de Meyer.

Cambridge, la famosa universidad, está llevando á cabo la publicación de una historia universal, en la forma aparentemente inorgánica que es común en los ingleses; empezó por la época moderna. Cambridge ha procurado la mayor fidelidad, desprendiéndose de todo chauvinismo, hasta encargar á autores franceses la redacción del tomo que se refiere á la gran revolución de fines del siglo XVIII, Cambridge comienza ahora la historia de la edad media, luego vendrá la antigua; un texto inglés que nos dará una buena historia general de la humanidad. Sin embargo, los juicios críticos de los mismos historiadores ingleses y norteamericanos, dan superio-

ridad á la obra de Lavisse ya mencionada. La segunda forma de historia universal es la que escribe un hombre solo, como la de los alemanes Helmolt y Sidner que son más bien filosofías de la historia, no detallan el pormenor erudito y son poco extensas. Pero, además de estos dos tipos, se nota una divergencia entre los historiadores universales y los historiadores de civilización humana. Aquellos jamás se refieren á la historia de la civilización para poder incluir grandes detalles de historia política externa; parten de exposición doctrinal adversa. El conferenciante

hace al respecto, detenidas comparaciones.

Pero aun los historiadores de la civilización no comprenden en sus obras toda la historia. Los verdaderos historiadores de altura son particularizadores de alguna materia (Brezysg, Neuzert, Rambaud). Los únicos que hacen toda la historia, son los autores de manualitos. La dificultad principal para hacer verdadera historia universal no está en estos detalles, sino en que no se ha llegado todavía á un concepto orgánico de la historia humana. Vemos la humanidad, pero en su desarrollo histórico no la concebimos; no encontramos en el proceso de la historia humana la nota que eleve á los representantes de su movimiento á la calificación de historia humana. La humanidad es idea que podrá sacar el lector del conocimiento de grupos humanos diferentes que tienen en el fondo unidad íntima. Luego, la misma idea de civilización se opone á la formación de una idea unitaria que nos lleve á encontrar el nexo entre historias de pueblos diferentes.

¿Por qué? Porque cuando la historia busca el enlace entre esos pueblos la idea de civilización es impulsada en sentido preciso para buscar un proceso determinado. Nuestra posición actual solo ve civilización en los pueblos europeos; filosóficamente tenemos idea de civilización, pero no en la historia. Y pudiendo ser los chinos tan humanos y concurrentes á un mismo fin civilizador como los europeos, la preocupación europea pesa aún y domina el campo del histo-

riador.

Cuando han empezado á conocerse las historias antiguas, la posición del historiador clásico, perturbada, no supo como manejar ese molde y ubicarlo en el que tenía formado. Y así seguimos todavía.

El mismo concepto de la civilización en cuanto á ideal de la vida, nos perturba; los pueblos no civilizados, los trazados según el concepto que tenemos de la civilización ¿ deben entrar en la historia?

Freeman sostiene resueltamente que nó. Helhvald lo ha discutido

con toda energía; ¿quién tiene razón?

Estamos en una doble necesidad de reducir á términos concretos el problema; ¿qué es lo que hay en verdad respecto al desarrollo de diferentes grupos históricos? De un lado el occidental; el asiático de otro; los pueblos primitivos quedan por su lado en su medio elemento civilizador.

¿Hubo historia humana ó es todavía pura aspiración que sentimos? cerciorémonos del dato. Sólo así podremos descansar en que vamos

firmemente hacia una anticipación científica.

Apreciemos en los pueblos históricos, todos los momentos de su vida; acertemos á ver su relación íntima; las influencias recíprocas de las respectivas actividades que puedan producir y si han producido efectos que no vemos con claridad.

Por eso, porque los libros de historia de la humanidad no han llegado á la perfección á que todos debemos tender á conducirlos; es que dejan sin contestación la siguiente pregunta: la vida que hago, es decir, la del pueblo civilizado en que he nacido ¿tiene algo que

ver con la de otros pueblos menos felices que el mío, con la de los

demás hombres menos civilizados que yo?

El profesor Altamira fué objeto de una calurosa manifestación de aplauso del selecto auditorio que lo había interrumpido ya con análogas muestras de simpatía en el curso de la conferencia.

Décimaoctava conferencia: Breve historia de la historiografía

Recordó que, por el programa preestablecido para sus últimas clases, la de ayer estaba dedicada á hacer algo de lo que se llamó historia de la historia, mejor dicho, historia de la historiografía, esto es, narrar los modos diferentes que han señalado en el mundo, la manera de escribir la historia.

Estos estudios retrospectivos tienen todos gran intimidad: significan una mirada atrás, el inventario de posiciones históricas conquistadas, de errores corregidos, de los problemas sin resolver; de lo que se llamaría aplicando una frase latina bien conocida, el

desiderata de una ciencia.

Expresó el conferenciante, que un capítulo de la historia de la historiografía, lo constituyó la lección anterior, proponiéndose en la de ayer apreciar los diferentes puntos de vista que complementan aquélla, siempre dentro de un campo reducido, como era el de las clases de metodología que venía dando. La confusión de la historia con la poesía épica es uno de esos puntos. Así en el fondo, como en la forma, las historias griegas adolecen de ese defecto, que atribuye el doctor Altamira al concepto íntimo que tenían los historiadores griegos, de que la historia de los hechos ocurridos, era como la de los hechos fantásticos. De ahí la confusión del campo épico y del campo histórico, mezcladas las leyendas con los cuadros que, cuando menos, aspiran á la comprobación exacta.

Sin embargo, hay dos excepciones en la historiografia griega: Hecateo, cuya tentativa fracasada no tuvo más representante que Tucídides, considerado sin exageración como el más grande de los historiadores griegos. El mismo Herodoto, llamado padre de la historia, no es más que un poeta que recoge leyendas de la poesía épica y las admite como historia. Ello hace del historiador griego un tipo eminentemente crédulo: todo lo recibe; lo verosímil y lo que no lo es. Herodoto no fué, ni aun en lo rigu-rosamente histórico, un investigador. Es un viajero que cuenta, de segunda mano, lo oído á los sacerdotes egipcios, lo leído en libros de historiografía cuyos autores averiguarían ó no la certeza

de los datos que anotaban.

Otra nota diferente es: la subordinación de toda la historia, en la ciencia griega, á un fin absolutamente ageno á ella; se reduce á glorificar una ciudad, á elogiar á un partido político, á defender, en suma, una tesis moral. Ante todo y sobre todo, la demostración moral, á la que sirve por encima de todo la historia. Y es tan evidente y tan arraigada esta tendencia, que en tal subordinación cae el mismo Tucidides. Para demostrarlo lee

algunos párrafos del profesor alemán Otto Seeck.

Una tercera nota es la limitación en punto á hechos, á lo histórico externo. Por eso las historias griegas son historias de luchas, de batallas, de partidos. No se hace historia de las instituciones políticas; solo por incidencia se alude á la constitución interna de alguna ciudad. Ha sido preciso que hombres no historiadores tratasen como filósofos, como políticos, la historia griega: Aristóteles quien abarcó tantos puntos y que llegó á preocuparse de la verdadera erudición histórica. Las cumbres, la manera de ser de los pueblos, las hallamos en los geógrafos, desde luego y por encima de todos, en Strabon. Es que el griego entiende que el geógrafo, no es solo geógrafo político, sino humano. Y ni Tito Livio, ni Polibio, llegan á Strabon en sus estudios geográficos.

Hay otra nota más interesante en el intelecto griego y que hace resaltar el conferenciante: ni en el trivium, ni en el cuadrivium, que los romanos toman de los griegos, aparece para nada la historia. Los griegos no veían la sustancialidad de la historia como una ciencia. Y la civilización romana es absolutamente griega, difiriendo solo en la arquitectura, que recibe influencias etruscas. Más aun: los historiadores romanos son griegos y tanto es así,

que escriben en griego, no en latín.

Tito Livio y Polibio, escriben la historia, como la escribían los griegos, sin aplicar sus energías en depurar la exactitud de los hechos históricos. Polibio, por ejemplo, en las guerras de Cartago y Roma no va á las fuentes auténticas para historiarlas: despachos militares, documentos diplomáticos, etc. Toma un libro que relata las guerras púnicas, escrito por un romano; otro análogo, de pluma cartaginesa y sucribe el suyo como resultado de la comparación entre uno y otro, sobre la base única del relato de estas historias. Tal vez, solo en los antecedentes que discuten el domino de Marsella en las pugnas de romanos con tirrenos y de griegos con romanos. Polibio afirma haber visto en documentos auténticos, las afirmaciones que mantiene.

Una excepción, absolutamente conjetural ofrece Catón el Viejo, quien trabajó sobre la masa de la vida interior del pueblo romano; excepción conjetural, ya que no existe obra alguna escrita. Otro historiador, de labor muy interesante, Tácito, dedicó su trabajo á la historia interna: La Germania, obra respecto de cuya finalidad se ha discutido mucho. Se dice que la escribió para hacer resaltar la pureza de aquel pueblo sobre el romano. En rigor, obró así para apoyar la política de aproximación de los

elementos germánicos que convenía al gobernador.

La edad media presenta dos notas:

La continuación completa del período clásico. Juntamente con ella, heredan los historiadores la credulidad de los griegos, llegando á admitir como exactos los fenómenos más extraordinarios: batallas, por ejemplo, en que mueren miles de hombres, cuando en el punto en que aquélla se desarrolló no caben, ni aun po-

día dar por múltiples causas tantos combatientes, el pueblo que los mandaba. Las superfetaciones, las actas de falsos martirios, las vidas de santos que no han existido, se suman á todas aquellas credulidades. Todo cándido, poético, pero no propio para fundar una ciencia. Para robustecer sus afirmaciones, el conferenciante cita la batalla de Covadonga, en que según los hisriadores murieron millares de sarracenos, cuando es sabido que en el sitio en que la batalla se libró, no caben ni cien hombres, ni era tampoco posible que los árabes mandaran á tal punto un ejército tan numeroso.

Hay que añadir, no obstante, que si el elemento religioso añade base de credulidad á los relatos históricos de la edad media, en cambio ensancha los cimientos para el estudio histórico. Uno de los resultados de carácter mental que trajo la iglesia, fué su fuerza propia, el demostrar que era algo, aparte de la fuerza del estado, y hasta que iba contra el estado. Valía decir que era romper la absorción que el elemento político había hecho, de la que resultaba, que giraba todo alrededor del Estado. Fuera de éste, pues, había energías que podían vivir, sin estarle subordinadas. Pero ello no fué conciente en los historiadores de la edad media, sino que lo han concebido los críticos modernos.

Se produce en la edad media un suceso singular importantísimo. A punto de terminar aquélla, pero bien antes de los albores del renacimiento, aparece un historiador árabe, Abenjaldun (1332-1406), quien rompe completamente los moldes de la tradición histórica medioeval. Abenjaldun presenta el mismo concepto y la misma posición crítica de los historiadores del siglo XIX. El profesor Altamira, al describir la obra de Abenjaldun tuvo suspenso al auditorio durante largo espacio, hasta llegar á este cuestionario: la obra de Abenjaldun ¿es personal? ¿es creación de un genio? ¿es resultado de un proceso lento, originado ya en los historiógrafos griegos hasta llegar á él?

Abenjaldun dice que todo lo que escribe es invención suya. Piensa el conferenciante que la afirmación debe ponerse en cuarentena. Dentro de los hechos humanos, nada es singular, mucho menos tratándose de cosas como ésta, en que es sabido que quedan cientos de libros musulmanes que no se conocen. Los arabistas pueden ser excelentes lingüistas y, sin embargo, no ser historiadores; Abenjaldun puede en cambio, ser representante de una serie de esfuerzos de historiógrafos musulmanes que no conocemos

Abenjaldun es historiador social, composición realmente crítica, reacciona contra la credulidad de los historiadores de la edad media. Sostiene que hay que comprobar críticamente las fuentes de producción histórica, mediante criterios lógicos, desechando las leyendas fantásticas, Parte del principio dialéctico ó del principio de vida social. Es, dice, descubridor de la historia de la civilización. Recuerda Abenjaldun, con su procedimiento á Spencer: lo vé todo, hasta la teoría novísima de la imitación como un gran factor de vida humana. Hasta consigna el problema del

genio y de la colectividad, que es una de las cuestiones que acaban

de surgir en los últimos trabajos de crítica histórica.

El conferenciante dice que tiene tanta importancia Abenjaldun para la metodología de la historia, que le ha servido de estudio ininterrumpido durante dos años, con sus alumnos de Oviedo, la comparación de sus posiciones historiográficas con las de hoy.

Sin embargo, no hay que olvidar lo que es la Edad Media y que Abenjaldun era historiador árabe. El fenómeno real, suyo, era el de la sociabilidad árabe. No ha visto Abenjaldun más que una experiencia humana, la del árabe y construye su doctrina

sobre la doctrina de un solo pueblo.

Llegan los siglos XV y XVI. Con ellos el ensanche de la concepción histórica, señalado en la lección anterior. Brota el problema de la relación íntima entre el pensamiento musulmán y el que no lo es. En ese proceso se ha llegado á sorpresas como la de que, al relacionar la filosofía árabe con la de Raimundo Lulio y de Santo Tomás de Aquino, resulta que Lulio, el apologista católico, ha tomado lo fundamental de su filosofía, de los místicos musulmanes; y en Santo Tomás de Aquino lo fundamental de su preceptiva, coincide con la traducción literal de los textos musulmanes. Ahora bien: ¿hay pensamiento común entre Abenjaldun y ellos? es problema á investigar.

Aparecen á continuación las ramas técnicas de la historia: los arqueólogos, los numismáticos, los epigrafistas. Es el bullir tumultuoso que inician esas ciencias auxiliares de la historia.

Pero, si en los historiógrafos del renacimiento se nota un avance sobre los de la Edad Media, en cuanto á los problemas de los preceptistas, quedan en pie dudas como estas: ¿se debe decir toda la verdad en la historia? ¿cómo se debe escribir? ¿en qué estilo? ¿qué calidades sociales debe tener el historiador? Porque según aquellos historiógrafos, un historiador no podía ser ple-

beyo y hasta si era posible, debía ser príncipe.

El gran historiador español Mariana no es más que un reflejo histórico de la preceptiva á que me refiero, por más que sea un brillantísimo literato. Mascardi llega á sostener que es indigno de figurar en la historia todo lo que no se refiera á batallas, á casamientos, á relaciones de orden exterior, y, á este mismo orden se subordinan los demás historiadores, persiguiendo el fin extrahistórico para demostrar algo: ya hechos vergonzosos de otras naciones, ya el arte empleado en la defensa nacional; preocupaciones, en fin, completamente morales.

Sin embargo, en el siglo XVI, aparece algo del sentido crítico histórico, de la exactitud del dato histórico. Zurita tiene en su historia la preocupación de la crítica; escribe viendo las fuentes históricas, y esta preocupación se exterioriza en el siglo XVII con la obra de Pedro Dayle, el nombre mundial de 1697. Todos estos precedentes triunfan en el siglo XVIII, siglo erudito en que el dominio de la certidumbre destruye las leyendas, substituídas por lo documental, por la comprobación de las cosas reales. El siglo XVIII rechaza toda influencia de la poética legendaria de un modo

absoluto, por esto mismo equivocado; error que reconoce Momsen admitiendo más tarde las leyendas, previa la correspondiente crítica, proclamando el fundamento aceptable del *folk lore* para la historia.

Con el siglo XIX surge la crítica histórica decidida, en sus dos instantes fundamentales: primero, los seminarios, que fundó Ramcke; segundo, con la historia de la civilización, iniciada por Bucke, cuya obra, aunque equivocada, tiene sustancia bastante en el proceso histórico y en la crítica histórica; aspiración y empuje para constituir, como sucede con las ciencias exactas, la ciencia histórica.

Se ha llegado á concentrar el sentido crítico despertando en la conciencia moral del historiador, el deber de obrar con la pluma sobre el papel lo mismo que en todos los actos personales; á que sienta él en sus deberes fundamentales el de no falsear la historia, cualquiera sea su posición moral, su posición doctrinal. La conciencia de la honradez historiográfica ha penetrado tanto en los historiadores que un hombre, colocado sin duda, en la posición de intransigencia más disculpable para servir la ciencia histórica en determinado sentido moral, el papa León XIII, ha abierto los archivos históricos del Vaticano y ha dicho á los historiadores del mundo: Venid.

No faltó quien observara á León XIII que podía peligrar la Iglesia si se conocían documentalmente hechos que la perjudican ya sin esta comprobación. Y León XIII respondió sin vacilar:

— Eso no importa; si la Iglesia se ha equivocado, sus errores no tienen nada que ver para que surja la verdadera posición teológica é histórica. Si la Iglesia es buena, si tiene vida y vigor propios, no se pueden estos falsear en lo más mínimo entregando al estudio histórico nuestros archivos.

Cuando un católico abre al historiador la historia de los protestantes; cuando éstos entregan al juicio histórico la obra de los católicos, estos ejemplos son los más altos exponentes de la disciplina histórica. Bien se notan las lejanías en que se hallan los historiógrafos griegos aludidos al comienzo de esta lección; bien se ve lo que nos hemos separado de las estrecheces políticas y morales de entonces.

Esperemos, pues, que muy en breve una perfecta disciplina científica haga de la ciencia histórica una ciencia que pueda perfectamente asimilarse á las que hemos convenido en llamar ciencias exactas.

Última conferencia: los historiógrafos españoles

Después de recordar el conferenciante lo explicado en la lección anterior, respecto de los historiadores preceptistas, anunció como tema conocido de la sesión de ayer, las referencias á un capítulo de los historiógrafos españoles, completando así el programa de la historia de la historiografía desarrollado en las cuatro últimas conferencias.

Tengo — dijo — para ello un doble interés, no solo por patriotismo sino también para que se conozca el contingente de estudios historiográficos, de modelo de historia escrita por españoles, que pueden ser excelentes auxiliares para la historiografía. Esta aportación histórica española es desconocida hasta por los autores que he venido citando en las lecciones de este curso. Ello constituye un error en la historia científica que, aun no siendo español, me creería obligado á rectificar.

El profesor Altamira hizo á continuación, una definición magistral de lo que debe entenderse por patriotismo. La reacción — dijo — comienza para España. Es estudiada hoy, sobre todo, en lo que

se refiere á metodología y á crítica histórica.

Antes de entrar en materia manifestó que los materiales que iban á servir para la conferencia eran las notas propias conseguidas en los trabajos que ha realizado con el propósito de escribir un tomo que, en la serie de la obra de Menéndez Pelayo, continuador del clásico Rivadeneira, se referirá á los críticos y metodólogos, de la historia. Esto — dijo — me permite reconstituir la serie entera y seguir paralelamente el desarrollo de las disciplinas de los mismos metodólogos.

En la Edad Media, aunque parezca mentira, pues se cree que solo existían cronistas, atisbos de iniciación del sentido histórico, surge Giménez Herrada, quien da ya indicaciones preceptivas.

Riaño, arqueólogo é historiador, en un discurso pronunciado en la Real Academia de la Historia, al referirse á la época de Alfonso X, el Sabio, hacía la comparación de los cronistas españoles de aquel entonces con los franceses, favorable á los primeros, á pesar de estar formados en fuentes francesas. Ello podría deberse á contactos con los historiógrafos árabes; pero el hecho es absolutamente exacto.

Se une esta observación, con este otro dato: un literato de la Edad Media, Pérez de Guzmán, representa uno de los primeros momentos de anexionar á la historia general de su pueblo la historia de la literatura como medio de vida para quien estudia el precipitado de la historia en el elemento suyo. A continuación hace un largo recuerdo de la obra de Abenjaldun á que nos hemos referido en nuestro último extracto. Enumera el discurso de Gonzalo García de Santa María, quien con Giménez Herrada, á que se ha referido antes, fundan la doctrina ya esplendente del siglo XIV. Hay en ellos manifestaciones teóricas, anticipaciones que indican que el concepto del problema existe en el país.

Pero los trabajos prácticos comienzan por Luis Vives haciendo manifestaciones que arrancan de la historia política y la llevan á vida entera de un pueblo, lo que se ha llamado después historia

de la civilización.

Sigue un cronista de Carlos V., Páez de Castro, alcarreño, cuya documentación halló el conferenciante en la Academia de la Historia. Este cronista tiene concepto amplio de cómo debe ser la educación del historiador, para que sea tal, y es más: hace referencias á historia americana. Es uno de los primeros hombres que, en la

historia intelectual de Europa, habla de historias comparadas. Su método para escribir historia no es sino un memorial á Carlos V en el que explica la manera cómo él entendía que debía escribir

la historia del emperador.

Describe el estilo que debe tener el historiador, que debe ser parco en alabanzas, que debe dar las causas de los nuevos acontecimientos — verdadera novedad la casualidad — que la educación del historiador ha de ser filosófica, ha de conocer derecho, geografía, geometría y, en general, toda cosa que él deba tratar al referirse á la historia.

Es, como se ve, una ejemplaridad en la materia, siendo este su plan: 1º Descripción geográfica de España y de todos sus lugares, etc., (como Ritter y Michelet en el siglo XIX). 2º Trajes, costumbres, leyes, religión. 3º Hablar de los reyes. 4º De los linajes y caballería. 5º De los pueblos y las ciudades. 6º De la fauna y la flora. 7º De los hombres hechos célebres por sus acciones en las guerras. 8º De las universidades. 9º de las artes nuevas. 10. de las guerras. 11. Aplicación de todos estos enunciados á los dominios de América.

Páez de Castro, añade que es bueno viajar por España; que el historiador la vea, con curiosidad y con atención; que examine los puntos en que estuvo Carlos V.; que interrogue testigos de vista, inscripciones, monumentos y archivos; que copie en estos los textos interesantes y que consulte directamente la historia con Carlos V.

Es como se ve, una visión amplia del concepto histórico.

El conferenciante, lee después una larga lista de preceptistas: Céspedes, Pedro de Navarra (1567), Fray Jerónimo de San José (1551) un anónimo que escribió la historia de Felipe II, Juan Costa (1591), Morcillo (1557), Simón Alvil, Luis Cabrera (1611), Juan de Vergara, Melchor Cano, Nicolás Antonio, Luis José de Águila y Lozada, El marqués de Mondejar, Pedro de Valencia, Juan Bautista Pérez, obispo de Segovia, Tamayo de Vargas, Alderete, Justanor, etc., los historiadores propiamente dichos: Zurita, Garibay, Margarit, Carbonell, etc.

Se detuvo el conferenciante examinando la labor de Ambrosio de Morales, quien trata en dos libros, la doctrina metodológica.

Describe su plan en que aconseja se estudien las vidas de Santos, de Señores; las antigüedades, mudanzas, sitios despoblados como cuerpos muertos y consumidos; en que se queja de la falta de historiadores y en que tiene concepto colectivo del sujeto; en que trata historia, política, religión, epigrafía, numismática, historia jurídica, como fuentes que deben emplearse; la historia de las antigüedades de España (arqueología) para que se averigüen los sitios y ciudades de España en la época de los romanos.

Otra obra importante es la del marqués de Mondejar, refirién-

dose á Mariana y á sus defectos.

Pero hay otra dos manifestaciones del concepto amplio de los historiadores españoles de aquella época; en tiempo de Felipe II surgió la idea de formar relatos topográficos de España; exposición del estado de población, de las riquezas, de las costumbres, de las ciudades y poblados, enviándoles interrogatorios y visitándoles. Toda esta labor es inédita, menos la que se refiere á la provincia de Guadalajara, que acaba de publicarse; y esto no más da idea de lo que era entonces la posición de los historiadores de España, que ningún pueblo ha ostentado igual.

Pues bien; ese plan es el modelo adoptado para las relaciones geográficas de Indias; una estadística completa de la vida del

país que se iba á visitar.

Llega el siglo XVIII con su gran movimiento crítico histórico, con material que duplica el de cualquier otro siglo. Cita á los preceptistas: padre Martín Sarmiento (1775), Javier Huerta, Fornet, Masdeu, Jacinto Seguer, Mayáns, Feijóo, padre San Nicolás, padre Flores, y otros eruditos como Hervas, y Panduro, Velásquez, Valdisierra, etc. Detalla el conferenciante la forma de clasificar historias ó historiadores de algunos de los autores citados, que hicieron psicología interesante del historiador, verdadera enciclopedia de la historia. La labor de Masdeu que representa no solo la ampliación de la historia sino la crítica histórica, negando la existencia del Cid y siendo el primero que hace también numismática y epigrafía. La obra del padre Joaquín Fragia (1791) con su introducción de crítica histórica y aplicación de fuentes históricas que traen á la memoria la History de lord Macanlay, con sus Canones de Indias, investigaciones, descripción de archivos visitados, etc. Luis José de Velásquez y Velásquez, marqués de Valdeflores, autor de la Nueva Historia de España, de plan interesante, basado en una colección de documentos históricos, demostrando el concepto sumamente amplio que tenía de la historia. Juan Francisco de Castro, autor del libro Dios y la Naturaleza, verdadera historia general de la civilización, tratando historia, religión, leyes costumbres y ceremonias de todas las razas.

La labor del siglo XIX ya es más conocida. Los historiadores se dedican, una parte á censurar la falta de autenticidad de ciertos libros, como también las fuentes falsas, casi todas ellas productoras de cronicones que se desvirtúan (Godoy y Alcántara). Otros que se dedican á deshacer leyendas inexactas como Próspero Bofarull; á hacer ediciones críticas de textos, como Menéndez Pelayo; á hacer crítica general de la historia como Vicente de la Fuente.

El profesor Altamira termina el texto de su conferencia diciendo que España ofrece una doble corriente con estas conclusiones: Se ha renovado la edición de casi todos los textos de historia. Se han desvanecido las leyendas y las suposiciones falsas en que se fundaba gran parte de la historia.

Con esta conferencia — dijo el profesor Altamira — termina mi labor de tres meses que, puede decirse, ha sido labor crítica y moral; por lo menos á este aspecto es al que doy mayor importancia ya que la transmisión de conocimientos á todos ustedes, es lo que juzgo menos importante y lo más deleznable.

Sin preconcepción considero así todas mis lecciones al ver desde la altura del final ese carácter predominante de crítica y de moral á que me he referido; mi curso ha tenido una perpetua monotonía, ha sido lo que con toda exactitud podría llamar un sermón.

Y este sermón, sobre todo, se ha dirigido á producir en el espíritu de mis alumnos — ya que hay entre ustedes muchos maestros que podrían ocupar como yo este asiento - que se despertaran en él tres cosas: 1º Para hacer obra científica es necesario ser muy rígidos, tener inexorable rigor intelectual para evitar todas las veleidades de la loca de la casa, y también las de quienes creen tener dotes naturales de suficiencia. 2º Ser respetuoso por encima de todo, ser sincero. Declarar lo que se ve, aun destruyendo las creencias propias, sus banderas de notoriedad y de ama. Tener un alto respeto para la verdad en cualquier ocasión, en cualquier sitio, por cualquier hombre. 3º He querido también que mis alumnos se saturasen en esta creencia: no puede ser hombre de ciencia el que no sea fundamentalmente modesto, rectificando continuamente hasta nuestro amor propio de investigador. Mantener abierto el espíritu constantemente á las novedades que sin cesar se producen en el rodar del progreso humano. Confesarse, si importa, discípulos de quienes fueron discípulos nuestros. Si no hacen ustedes así, se cristalizará su espíritu, convirtiéndose en obstáculo lo que debía ser impulsión.

Lo que me satisface más de este sermón moral, es que no he aburrido á mis alumnos; han visto algo en él para su espíritu; es un lazo afectivo entre ellos y yo. No peco de inmodestia si declaro que este factor ha sido advertido desde los primeros momentos por mí. Un sermón que va dirigido á lo más alto del espíritu, debía engendrar en él, ese lazo moral que tanto me sa-

tisface porque es lazo que no se rompe.

El intelectual que produce el dato, la noticia, se pierde pronto en la proyección de origen suyo; pero si es lazo de impulsión moral no se rompe ni del lado del alumno ni del lado del profesor. Aquél no olvida nunca que el primer empuje de vida intelectual lo ha recibido del profesor; el profesor no trabaja en vano con un grupo de espíritus en quienes se goza viendo como se abren á la expansión del espíritu ajeno.

Ocurre como cuando se despierta una corriente eléctrica con solo tocar un botón. Cierto que no hay ruido en la campanilla, ni aun

apretando el botón, si no hay corriente.

Yo salí de Oviedo tan ligado con mis alumnos como puede dar una idea la afección que ha producido esta breve relación con ustedes. Tal vez mañana tenga á mis alumnos en un campo intelectual opuesto al mío. Aquellos alumnos, como ustedes, no son espíritus hijos míos, pero he ayudado á su nacimiento á la manera del médico que ayuda á nacer al muchacho y no es padre de la criatura.

Espero poder asistir al espectáculo que ofrezca el carácter argentino, en el exponente más alto de su perfección; y en este ambiente moral percibir en la obra de alguno de ustedes, algún

signo, alguna nota, quizá borrada por la evolución que se produzca en el proceso de depuración que todos perseguimos, nota y signo- que me permitan exclamar:

- Esto es mío!

Resumen escrito por el señor Juan Gelabert.

V

Honores al Dr. Rafael Altamira

Las autoridades universitarias, los profesores y alumnos de las Universidades de La Plata y Buenos Aires han tributado al catedrático de Oviedo, el homenaje de su respeto y cariño. A las comidas privadas, en donde la palabra sencilla del maestro se insinuaba en los espíritus, han sucedido los banquetes, las demostraciones y la fiesta oficial confiriéndole el título de doctor in honoris causæ.

El 4 de Octubre, antes de celebrarse el festival universitario, los profesores y profesoras de la Universidad de La Plata ofrecieron un banquete al profesor Altamira en el hotel Sportman, al cual concurrieron más de ochenta comensales. Ofreció la demostración en nombre de sus colegas, el doctor Enrique Rivarola.

Señor profesor Altamira:

Alto honor es para mí el dispensado por mis colegas, los profesores de la Universidad, al designarme portavoz en este acto por el cual deseamos poner de relieve, en presencia vuestra, estas dos cosas: nuestra admiración y nuestro afecto. Y no sabemos hasta ahora por lo menos, no acierto á resolver la duda por mí mismo, cual es más grande á nuestros ojos, si el maestro que exhibe los frutos de su larga y paciente labor, ó el hombre amante de la humanidad y de su perfeccionamiento, el idealista del bien, que presta á su obra de educador encaminada por un talento amplio y luminoso, el calor de un gran corazón; y si tiene clarovidencias geniales, obra no tanto por ellas como por el impulso desinteresado de elevadísimos sentimientos.

Bajo estos dos aspectos, del talento y de la virtud, se nos ha revelado el gran maestro. En el breve tiempo transcurrido desde su llegada al país hasta hoy, no le hemos visto sino trabajar sin descanso, día á día, ocupando la cátedra universitaria con sorprendente riqueza de producción. La palabra del maestro, sencilla, precisa y clara, demuestra un conocimiento profundo de las cosas y un juicio siempre seguro. Las cosas pensadas con mayores dificultades y menos comprendidas, exigen los rebuscamientos de la forma para suplir con la magia de la palabra la vaguedad del sentido; pero el pensamiento maduro como el fruto en el árbol, se desprende fácilmente y sin esfuerzo. Bajo ese aspecto de hombre eminente por su talento, de pensador profundísimo, hemos admirado al maestro; pero, al mismo tiempo, una aureola de simpatías, cada vez más in-

tensa, se ha formado á su alrededor; el hombre valía como el sabio, sus cualidades personales, su sinceridad, su constante ensueño de mentalidad, su corrección caballeresca, sus prácticas sencillas, unidas al no interrumpido estudio, nos advertían de la presencia de un espíritu superior, necesariamente alentado por un ideal. Disponer de un ideal es encontrarse preparado para la acción. Sin ideales que la sustenten, la lucha por la vida es lucha egoísta de cada uno para sí mismo; el ideal prepara la obra fecunda, para el bien de todos.

¿Por qué Altamira, se ha encontrado tan bien entre nosotros? ¿por qué nosotros nos hemos encontrado tan bien con él? Las leyes de la herencia se cumplen también cuando se refieren al carácter intelectual y moral de las razas y á los caracteres individuales de los pueblos; y nosotros participamos del modo de ser español, por el habla castellana, que ha sido durante cuatro siglos el vehículo prodigioso del pensamiento y de la cultura española. Por esa comunidad del lenguaje, podemos mirar como nuestro el cielo de las letras españolas, y contemplar del mismo punto de vista, las más lejanas estrellas de aquel cielo, los primeros prosistas y los primeros poetas, y admirar la maravillosa constitución de los escritores del siglo XVI; y son nuestros Cervantes, y Calderón, y Lope, y toda esa pléyade de intelectuales españoles del siglo XIX, desenvuelta en el presente, tan numerosa, tan activa, como si la tierra se hubiese roto para dar paso á mil torrentes de pensamiento y de belleza.

Grande y querido maestro: si alguien me hubiese dicho «interprete Vd. la primavera, habría recogido al azar, un puñado de rosas y habría dicho «aquí está, ¡esta es!» Las rosas cayeron encendidas de las mejillas de la primer mujer, al rubor del primer beso, y siguen siendo el símbolo de la vida que despierta. Para brindar, en nombre de mis compañeros, é interpretar cuanto ellos piensan y sienten, me basta decir ¡miradlos! ¡ahí están! asoman á su rostro. Bajo esas frentes, comúnmente inclinadas sobre el libro, los ojos expresan vivazmente y mejor que las palabras; diríase, si se me permite disponer de una imagen poética, que las almas han asomado á la ventana para saludar al héroe de la fiesta. ¿Qué más puedo yo hacer ¿Deciros adiós, doctor Altamira? No, porque se van los que pueden llevar todo consigo; pero los que dejan sus pensamientos para que sigan germinando, sus ideales para que sigan labrando almas, sus virtudes para que sigan manteniendo afectos, esos no se van, esos quedan.

Maestro: quedáis con nosotros.

El doctor Rafael Altamira contestó en breves frases al doctor Enrique Rivarola, manifestando que no deseaba cansar á su auditorio con una larga alocución, que por otra parte no procedía, pues pocas palabras son necesarias para expresar un sentimiento cuando este sentimiento es hondo y verdadero. Se limitaba pues, á agradecer de la manera más íntima aquella demostración, hijas del mutuo cariño, y á decir sencillamente que, cuando de regreso á su país, sus amigos de la querida Universidad ovetense le preguntaran y bien ¿qué has dejado tú, en América en el viaje realizado? contestaría con el corazón: he dejado amigos y eso me basta.

El acto oficial. — Luego la concurrencia se dirigió al Colegio Universitario cuyo salón estaba ocupado por lo que de más representativo tiene La Plata. Ocuparon el sitio de honor el Presidente y Vice de la Universidad, los ministros de Chile y Perú, el doctor Altamira, los miembros del Consejo Superior Universitario y el rector del Colegio. Abrió el acto el doctor González, siguiéndole en el uso de la palabra el doctor Ruggieri en nombre de los estudiantes de La Plata, el doctor Sempere en nombre de los alumnos de Oviedo y los señores ministros Cruchaga Tocornal y de la Riva Agüero. Luego el profesor Altamira pronunció el discurso que se publica en otro lugar. El señor J. del C. Moreno le hizo entrega de un pergamino firmado por los que fueron sus alumnos como un tributo de afectuosa gratitud y cariño.

Comunicaciones. —El doctor González recibió las siguientes: Del doctor Uballes, rector de la Universidad de Buenos Aires, una nota conceptuosa adhiriéndose á la manifestación Altamira y del Ministro de Instrucción Pública doctor Naón, el siguiente telegrama:

«Recién llegado de afuera, pensaba ir en el tren de las once, para tener el gusto de acompañar á Vd. en la despedida que la Universidad de La Plata hace á nuestro común amigo el distinguido profesor Altamira; pero un llamado oficial urgente me priva de proporcionarme ese placer, por lo que le ruego quiera disculparme en la seguridad de que solo esa circunstancia imprevista ha podido privarme de concurrir á la fiesta. Esta noche tendré el gusto de saludarlo personalmente, su affmo. amigo. — R. S. Naón.

En Buenos Aires

Banquete en lo de Blas Mango. — El banquete de despedida ofrecido en la capital federal por los profesores de ambas Universidades Buenos Aires y La Plata, resultó una nota intensamente representativa dada la calidad y el prestigio social de los comensales. Ofrecieron el acto los doctores Uballes y González, rectores de ambas Universidades, y contestó Altamira con frases llenas de sentimiento y galanura.

Discurso del doctor Uballes. — Señor Altamira: Los profesores de la Universidad de La Plata confundidos con los profesores de la Universidad de Buenos Aires, han querido reunirse para daros, durante algunos instantes fugitivos, la momentánea ilusión del hogar en fiesta, y han creído que debía ser yo quien, en su nombre os brindara este homenaje de afectos empezados á conquistar desde lejos con vuestros escritos y vuestra fama, y que habéis concluído por atraernos de manera definitiva con los prestigios de vuestra palabra y el don de simpatía que os prestan el corte caballeresco de vuestro carácter, la sencillez de vuestros gestos y el entusiasmo con que realizáis las obras que solicitan nuestra acción.

Y bien, señor Altamira: os invito á que en este sitio y en esta hora os consideréis en casa vuestra, rodeado de compañeros empeñados en la misma acción y vinculados á vos por la comunidad de afanes, por la identidad de aspiraciones nobles y por la semejanza de los espíritus, cuyos rayos característicos y fundamentales, impuestos por el idioma y por la raza, no han podido ni podrán borrar todas las oladas de gentes diversas que vienen á fundirse en el crisol de nuestra nacionalidad.

Al dar por terminada la misión que os confió la Universidad de Oviedo entre nosotros y en las demás repúblicas de habla castellana, podréis estar satisfecho de vuestro esfuerzo y considerar que habréis hecho más que lo que se exigió de vos; venís en representación de un grupo de hombres enrolados con desinterés en una cruzada civilizadora en una parte circunscripta de España, y sois, en realidad, un ejemplo característico—más allá de la forzosa diferenciación regional—del moderno espíritu universitario en España, y hasta diría, si no temiese ofender vuestra acrisolada modestia, de moderno espíritu europeo á través de una mentalidad genuinamente castiza.

Os he oído decir que os ha sorprendido la corriente de cálida simpatía notada en todas las personas que habéis frecuentado aquí—y que no son pocas—permitidme á la vez que os diga que vos nos habéis sorprendido á todos los que mirábamos con pesar y creíamos que era un hecho irremediable, impuesto por el ambiente histórico y el medio natural, ese exceso de tradicionalismo que ha entorpecido á España en el camino de su evolución intelectual hacia el progreso, imponiéndole un sello de originalidad inconfundible en el concierto de la civilización occidental—nos habéis causado sorpresa, digo, porque habéis demostrado con el ejemplo, que ese lastre histórico no es un óbice para que penetren, germinen y fructifiquen en España, las amplias ideas liberales que son título de honor para la humanidad contemporánea, sin que se pierdan ni debiliten las bellas particularidades de la raza: el infinito idealismo y la facundia ardorosa.

Vuestra permanencia aquí, ha sido breve; pero podéis estar seguro de que el espectáculo de vuestro entusiasmo idealista y de vuestra persistencia en el esfuerzo, han obrado de manera tan tonificante en nuestro ambiente demasiado lleno de preocupaciones materiales, que ha hecho desear á muchos—y me cuento entre los primeros—que se prolongue por mayor tiempo, para que el beneficio sea más duradero; y nos ha hecho concebir la idea—realizable quizá—de veros incorporado á nuestras filas—lo que seguramente no sería para voz un cambio de policía—á fin de colaborar con nosotros en el argentino de mañana, el hombre del futuro, mediante la educación que ennoblece el carácter y eleva la inteligencia.

Y de cualquier modo—por haber durante algunas semanas, con absoluto desinterés personal, recordado á las gentes de esta ciudad millonaria, trepidante de actividad económica y de inexhaustos deseos de goces materiales, la importancia y la belleza de las cosas del espíritu—permitidme, señor Altamira, que en nombre de to-

dos y en el mío, brinde por lo que debe estar más cerca de los vuestros y la prosperidad de vuestra patria—y por lo que debe ser más caro á vuestro espíritu: la virtud y la fecundidad de vuestra obra de escritor y de maestro.

En seguida el doctor González improvisó una hermosa salutación en la que exaltó la personalidad de Altamira y puso de relieve los

vínculos que nos unen á España.

Señor Altamira: Señores: Después de las palabras tan cultas, tan correctas, que en nombre de las universidades de Buenos Aires y La Plata ha pronunciado el ilustre rector doctor Uballes, á mi no me queda más que adherir calurosamente á las que se le han prodigado, sintiéndome, como presidente de la Universidad de La Plata, complacido en lo más íntimo por la representación tan digna y elocuente que han tenido los profesores y miembros de aquella casa.

Y es natural que en estos momentos en que un ilustre profesor extranjero nos reune á todos en una misma mesa, surja en mí un sentimiento de natural complacencia. Nuestras universidades argentinas son ramas de un solo árbol; todos deben trabajar, pues, por su unidad. La que yo tengo el honor de presidir desde sus primeros días, tuvo la más franca y decisiva ocasión para proclamar que era

hija y aspiraba á ser digna hija de las dos.

Hijo yo, directo de la Universidad de Córdoba y recogido y amamantado en las aulas de la de Buenos Aires, así como todos los hombres que en este país enseñan ó dirigen alguna rama del gobierno nacional son hijos de estas dos universidades ¿ de qué otra manera podría haber llenado su tarea la Universidad de La Plata? Tenía que alimentarse y beber en las mismas fuentes y es así como la Universidad de La Plata puede presentar al país una vida robusta, lo que se debe á la gran vitalidad que trae de sus orígenes, del noble y aristocrático origen de la Universidad de Córdoba y de la desbordante vida que anima y engrandece la Universidad de Buenos Aires. ¿Cómo no había yo de sentirme orgulloso en declararme descendiente de estas dos ilustres casas? Y ¿ cómo no había también la Universidad que presido, de proclamar con el mismo sentimiento esta noble progenie?

Creo, pues, que en éstos momentos es una gloria del ilustre profesor que nos visita y que ha sido para nosotros un compañero tan amable, el haber producido en la realidad esta conjunción que

es de todo punto auspiciosa para el porvenir de mi país.

Y para terminar, diré que al ofrecer las dos Universidades al ilustre profesor Altamira sus cátedras y al considerarlo entre el grupo permanente de sus profesores, realizan una aspiración nacional.

Este es un sentimiento del pueblo argentino.

El doctor Altamira al hablar en nuestro país desde la tribuna más alta que pueda ofrecerse á un hombre intelectual, lo ha hecho á la nación entera, quien lo ha escuchado como á su propio hijo. Y es justo recordar este fenómeno, en el momento en que nos reunimos los que hemos tenido la suerte de ser sus compañeros, por cuanto es la intelectualidad del alma española que ha venido á confundirse con la nuestra, realizando así, á través de un siglo, una reconci-

liación que será eterna y de beneficios efectivos para la cultura nacional.

Se esperaba su palabra, la palabra de este representante de la alta cultura hispána, como algo que flotaba en el ambiente. Ya lo manifestó él con verdad, porque este hombre no dice sino palabras de verdad, porque habla con el corazón y sabe que de allí no sale sino la verdad; él ha dicho que en el extranjero no se tiene idea

completa de España...

Terminó brindando por la felicidad del señor Altamira, de sus hijos propios, de los hijos de su inteligencia, por la ilustre casa de Oviedo, por su noble é ilustre Rector y por los hombres que en España hacen vida útil. Para que nuestra madre ilustre recoja los beneficios inmensos de esta colosal campaña de Altamira, dando así á la raza sajona un ejemplo de que en la latina pueden también realizarse hazañas, y por la prosperidad incesante de las universidades argentinas, reunidas en un solo pensamiento común, trabajar

todas por el engrandecimiento nacional.

Contestó el doctor Altamira con frases llenas de unción para sus comprofesionales argentinos: «He tenido que decir gracias, tantas veces á las mil formas de vuestra inagotable bondad, de vuestro generoso afecto, que ya no me quedan ni giros ideales ni palabras expresivas de mi reconocimiento. No diré pues, sino que es inmenso é inolvidable; y puesto que habéis querido ver que el hombre afectivo domina al intelectual, seguro estoy que creeréis en esto que os digo, y que en la vida de mi sentimiento el paso por la Argentina quedará como uno de los más satisfactorios y de los más emocionales. Particularmente la fiesta de esta noche me llega al alma, porque es fiesta de compañeros y porque el que la hayáis organizado significa que á vuestro juicio nos une un común ideal, unos mismos entusiasmos por la enseñanza y un mismo concepto de la trascendencia que tiene para el porvenir de los pueblos.

Esta fiesta tiene otra cosa gratísima para mí, y es el ver reunidos á los maestros de las dos Universidades vecinas en que he actuado. Bien puedo decir que soy hombre de suerte cuando tales espectáculos, confortables para el espíritu, me es permitido contemplar; y más hombre de suerte aún, puesto que he venido á ser, por el juego de los azares de la vida, motivo y ocasión

de él.

En fin, os debo gratitud igualmente, porque habéis sabido ver en mi visita lo que verdaderamente representa: una petición de fraternidad interuniversitaria y de ningún modo una ostentación vanidosa de ciencia. Porque no ha sido esto último es por lo que puedo marcharme seguro de que nadie se ha de haber sentido molesto por mi temporal usufructo de vuestras cátedras, y por lo que vosotros me habéis acompañado, desde el primer instante hasta hoy, con vuestra simpatía y con vuestro cordial afecto. Los míos para con vosotros, serán un dulce y amable acompañante de mi vida desde hoy y no se extinguirán sino conmigo.

Feliz yo si algún día puedo reforzar esos lazos viniendo á trabajar

nuevamente, con sincera modestia, entre vosotros!

La fiesta en la Escuela de Santa Catalina. La calle Altamira

Tuvo lugar en la Escuela Agronómica de Santa Catalina, dependencia universitaria, el acto de inauguración de una de las avenidas de aquel bosque dándole el nombre de tan ilustre profesor. La ceremonia fué sencilla y sin aparatosidad, resultando, esto no obstante, llena de atractivo, afecto y en cierto modo, solemne. Tomaron parte en ella, los profesores y alumnos de la escuela, varios profesores de la Universidad de La Plata, admiradores y discípulos del señor Altamira. Servido el banquete con que los asistentes fueron obsequiados por el director de la Escuela, tomó la palabra el vicepresidente de la Universidad de La Plata, doctor Alvarez, elogiando la obra del maestro y de las simpatías generales despertadas entre profesores y alumnos. Se congratuló del éxito alcanzado por la Universidad de Oviedo é hizo fervientes votos porque el espíritu de compañerismo y familiaridad que allí reina sirva de guía á la juventud entusiasta y soñadora.

A continuación habló el profesor Altamira diciendo:

«Yo os agradezco el honor que significa incorporar mi nombre materialmente á la Universidad, — después de haberme permitido que lo haga moralmente en tres meses de labor intelectual — no lo dudaréis ni por un momento. No sería yo digno de vosotros ni de la Universidad que me ha enviado á América, si no fuera capaz de ese sentimiento delicado, aunque poco frecuente, de la gratitud y de comprender en toda la significación que tiene y en todo el honor que representa este obsequio vuestro. A estos motivos personales se unen para mayor satisfacción en este día, — ó por mejor decir, en esta noche — otros dos que á mis ojos de soñador de ideales acrecientan la fiesta.

Uno de ellos es su carácter predominantemente estudiantil, la asociación á ella de los elementos de la Universidad y de Santa Catalina. Sin ellos la casa docente estaría trunca; con ellos bien puede decirse que es la Universidad plena y total, la Universidad deseada como unidad amistosa de profesores y alumnos, colaboración íntima de espíritus veteranos y espíritus jóvenes en la labor total de la vida, — no solo en la científica — quien está aquí presente y aprovecha la ocasión para dar fe de su existencia realizando una de las ideas fundamentales que precedió á la creación de la Universidad de La Plata.

Yo bendigo á mi buena suerte—ó lo que quiera que ello fuere—que me permite ver, repetido en tierra americana el espectáculo familiar en la tierra ovetense, espectáculo que durante mucho tiempo no nos ha parecido posible sino en pueblos de otra civilización, que saben vivir socialmente y á los que mirábamos con la envidia y el desaliento con que se miran los modelos cuya reproducción nos parece inasequible.

La Universidad de la Plata, —es decir, repito, sus alumnos y sus profesores — ha querido y ha sabido exteriorizarse fuera de sus cátedras y derramar sobre el espectro de la vieja y tristona vida docente de otras épocas, la oleada de alegría que mana de las fiestas

del sentimiento y de la soñación poética.

El otro motivo de satisfacción que me dáis, procede del sitio en que va á figurar mi nombre y del modo de celebración de esta fiesta. Habéis adivinado mi espíritu campestre, amador de la Naturaleza, formado en su adolescencia entre los árboles de la huerta alicantina, los pámpanos de sus vides y las enhiestas lanzas de sus maizales entretejidas con las flores de sus hortalizas; rehecho en la juventud, frente al severo paisaje de la llanura castellana y el soberbio telón granítico coronado de nieves, faldeado de encinares que la maravillosa visión de Velázquez supo fijar para siempre en los fondos de sus inmortales retratos. Y habéis querido también darme una cumplida compensación á la vida sobrado urbana y casera que he llevado durante tres meses con esta espléndida fiesta — espléndida no obstante la sencillez de su aspecto, porque se celebra en el seno del bosque lleno de misterios y en el ambiente de una noche primaveral henchida de aroma de los brotes frescos y de ruidos de la nueva vida que irrumpe por todas partes.

Yo no he podido gozar de este delicioso retiro, porque la cátedra ha sido mi dueña y señora, y como mujer que es — á lo menos gramaticalmente, — ha sabido bien apoderarse de mí y substraerme á toda otra vida. Eso mismo me ha impedido, estudiantes de Santa Catalina, asociarme alguna vez á vuestros trabajos; pero en cambio os he envidiado más fuertemente al veros laborar en pleno aire libre, bajo el beso del sol, padre de energías y de salud, prontos á sentir aquel supremo placer (que Tolstoy ha sabido pintar de tan intenso modo) de sentir el sudor del santo trabajo bañando nuestro cuerpo como agua de bautizo en la lucha por la vida.

Cuando de hoy en adelante crucéis por esta alameda, pensad en mí y asociadme á vuestra obra, como yo os llevaré asociados en mi recuerdo, recuerdo iluminado por la esperanza de volver algún día, y entonces ser campesino con vosotros, reconquistando mi libertad y mi derecho á la comunión sosegada con la naturaleza. Pero cuando me recordéis y penséis en mis añoranzas de este sitio, yo os pido que no me recordéis con mi solo nombre, sino como una representación de algo que está sobre mí. Rafael Altamira es y quiere ser aquí, más que en ninguna otra parte, lo que en su paseo por América significa: un profesor de una Universidad española; y así, debajo de ese rótulo, leed siempre: «profesor de Oviedo» y pensad al leer este renglón ideal, en aquella casa de donde he partido y en aquellos estudiantes á quienes amo y á los que algún día creo podremos traer acá para que, en un abrazo con vosotros todos, estudiantes de la Universidad de La Plata, acaben de unirse los espíritus gemelos de dos obras colectivas que el viejo tronco hispánico ha hecho brotar en dos continentes lejanos, pero no contrarios».

Aplausos acogieron tan elocuentes palabras, y á continuación un alumno de la escuela saludó al maestro en nombre de sus compañeros, brindando por sus camaradas de España y por el éxito del viaje del señor Altamira. La concurrencia prorrumpió en vivas al maestro, á Oviedo y á los estudiantes de ambas escuelas.

VI

El señor Rafael Altamira recibe el título de doctor honoris causa

ACTO OFICIAL

La Plata, Septiembre 13 de 1909.

Señor profesor Altamira y Creves.

Me es grato comunicar á Vd. que el Honorable Consejo Superior, en sesión de fecha 20 de Agosto ppdo., previa una proposición de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, en atención á sus altos méritos y á los valiosísimos servicios prestados por Vd. á la causa de la cultura de los pueblos de habla castellana, como un testimonio de reconocimiento por la sabia enseñanza que ha dado á nuestros alumnos durante su permanencia en el país, y al propio tiempo como una forma de estrechar aun más los vínculos intelectuales y amistosos que unen á esta Universidad con la muy ilustre de Oviedo, ha resuelto otorgarle el título de Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales honoris causa.

Se ha dispuesto que el correspondiente diploma le sea entregado en acto público, en el salón de fiestas del Colegio de la Universidad, el día 4 del próximo mes de Octubre, á las 2 p. m.

AGUSTÍN ALVAREZ. Vice-Presidente.

E. Del Valle Ibarlucea, Secretario General y del Consejo Superior

Buenos Aires, 18 de Septiembre de 1907.

Señor Doctor Joaquín Carrillo, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata.

Muy distinguido señor:

He recibido la atenta comunicación de Vd. fecha 13 del corriente participándome que el H. Consejo Superior de esa Universidad, á instancias del Consejo Académico de la Facultad que Vd. preside se ha servido honrarme con el título de Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales «honoris causæ».

Tan alta distinción excede con mucho á los anhelos que yo pudiera tener de ver, de modo ostensible, que mi labor modesta en las aulas de esa Universidad, era tenida en algo por mis compañeros los profesores y por mi superior el Consejo Académico; por ello mi agradecimiento es grande, profundo y vivo, y consideraré la distinción que se me otorga, como la más alta y estimable que jamás recibiré.

Agradezco también, tanto como el honor concedido, para mi tan estimable, el vínculo espiritual con que el título de doctor me une más estrechamente á esta Universidad de La Plata que desde que me recibió en su seno he amado como aquella de Oviedo cuyo enviado

soy, como á mi Universidad.

Sírvase, Señor Decano trasmitir al H. Consejo Superior, al Consejo Académico y á los Señores Consejeros la expresión de mi más sentido reconocimiento; y Vd., bondadoso iniciador de la honrosa distinción, reciba con las gracias el cariñoso homenaje de respeto y simpatía de su affmo. S. S.

Rafael Altamira.

Discurso del presidente de la Universidad Dr. Joaquín V. González

Excmos. señores Ministros de Chile, Perú y España.

Señoras: Señores:

Por última vez en este año feliz de nuestros jóvenes anales académicos, vamos á vivir la vida escolar en compañía del maestro de Oviedo, que por tres meses-tan fugaces como la dicha mismaha sido también maestro propio de la nueva Universidad argentina: la cual, albergándolo en su seno más íntimo con la doble ansiedad del saber y del afecto, ha realizado por su intermedio una comunión ideal con la más alta civilización europea, y con el espíritu inmortal de la raza materna, encarnado en él como en su más legítima per-sonificación. Es la Nación entera la que ha oído en su palabra el mensaje cálido y vibrante de la vieja patria española; y esa armonía unánime en el sentimiento y en la opinión, que lo ha amado como amigo y lo ha admirado como maestro, no es más que la misteriosa y recóndita salutación de la sangre á la sangre, á través de un océano que separa dos continentes y de un siglo de historia que separa dos hogares que un tiempo fueron un solo hogar. Las vicisitudes políticas que perturban el alma de las razas, y las dividen y separan en nacionalidades distintas, pueden crear fronteras materiales, y aun aparentes de semejanzas y divergencias entre los hijos de un común origen; pero las corrientes de aproximación y cohesión naturales vuelven siempre por las vías de la inteligencia á reconstruir la unidad primitiva, la afinidad inmanente, la consubstancialidad indestructible. Ese es el privilegio de la ciencia: ella no sólo descubre y resucita lo ignoto y lo desaparecido, sino que suprime las desigualdades, y ha comenzado ya á construir el futuro hogar común de la humanidad hoy dispersa y desacorde.

En una época como esta, en la cual se nota la viva inquietud de todos los pueblos por acercarse, compenetrarse y sentir sus palpitaciones más íntimas, como si se convencieran al fin de que lo que falta en simpatía sólo es falta de conocimiento, nació en un simultáneo impulso, en las dos Universidades de Oviedo y de La Plata, como había ya existido entre las de otras distintas razas y naciones: en la una, la idea de enviar hacia los países de América, en política de noble y legítima expansión espiritual sus propios maestros, en misión de amor y solidaridad científica; y en la otra, ansiosa de vida y del saber de aquellos que fueran origen y conductores de la secular cultura europea, el propósito de llamar á sus aulas recién abiertas, á manera de consagración, los más sabios exponentes de aquella ciencia acumulada, que las sociedades jóvenes sólo pueden obtener á costa de enormes sacrificios y con resultados siempre incompletos é incoherentes.

Sobre la torre de la casa trisecular de Oviedo brillaba la antorcha anunciadora del mensaje esperado, y al propio tiempo guía de los nuevos senderos por los cuales se busca una anhelada liberación; y en sus claustros de venerable antigüedad, por los cuales circulan hoy torrentes de sangre juvenil, para España y para la ciencia, fuimos á llamar á la celda del que había de respondernos. Una secreta simpatía, acaso una tácita inteligencia sobre comunes ideales, nos condujo á unos y á otros, y al mismo tiempo que el ilustre rector Canellas enviaba á Altamira hacia América, la Universidad de La Plata pedía á Altamira en Europa, el concurso de su saber, su experiencia y su arte inimitable de cautivar los espíritus para impulsar y enaltecer la ardua labor de cultura emprendida en

esta región del continente.

De esta aspiración de recíproco estudio é inteligencia, y de asimilaciones educativas de unos pueblos á otros, han nacido un hecho y una institución nuevos: la interdocencia universitaria y social por medio de estos agentes que el lenguaje contemporáneo ha designado ya con el título irreemplazable de « embajadores académicos», adquirido en nobles misiones de una diplomacia nueva, por profesores como Murray Butler, van Dyke, Bliss, Perry—el sucesor de Longfellow en la cátedra literaria de Harvard,—Coolidge y Smith en Francia y Alemania; y Oviedo en España abre la misma época con su misión en Burdeos, confiada á su ilustre Rector señor Canella y á nuestro huésped de ahora, á nuestro doctor y compañero de hoy en adelante, á don Rafael Altamira, de quien puede decirse lo que un escritor americano habla de uno de sus profesores: «que con su entusiasmo genial, su talento de «raconteur», su espíritu escolar y su personal encanto, es el exponente de la más alta cultura y genio de su raza».

Bryce en la conferencia de Mohonk, y Asquith en el Congreso Nacional de la Paz, de Londres, han coincidido en la misma observación de que en este sincero deseo de la paz que anima á todas las grandes naciones, la mejor via para obtenerla es la inteligencia recíproca que suprime dudas, desconfianzas y temores hijos de la ignorancia; y los más eficaces medios de realizar ese conocimiento es el del

intercambio de profesores, como lo será en medida más amplia é intensa en día no lejano, el de alumnos universitarios, de uno á otro país, según lo atestigua y confirma en su magno discurso de apertura de la 79a conferencia anual de Winnipeg, de la Asociación Británica para el progreso de las ciencias, el sabio profesor de Cambridge, Mr. Joseph Thompson, quien, al señalar la valiosa experiencia de la vida interuniversitaria para aquellos estudiantes que se dedican á la vida pública dentro de los países del Imperio, agrega que nada puede considerarse más aparente para conducir hacia un conocimiento más exacto de los sentimientos, las simpatías, y lo que es no menos importante, los prejuicios de unos países respecto de otros, que el hecho de que núcleos juveniles de unos y otros pasen juntos una parte de su vida estudiantil. Y si esta vida en común, de los internados de adolescentes y de las residencias universitarias, ha creado entre las generaciones de una misma nacionalidad vínculos tan estrechos como fecundos en resultados políticos, no puede dudarse que el mismo afecto en la mas vasta esfera internacional, hará que pueblos distintos se liguen por afectos indestructibles, por las almas de sus hijos, que más tarde serán desde el gobierno, conductores de sus destinos colectivos. Sus maestros llevarán la ciencia que dota á los espíritus para la acción y para el progreso efectivo de la sociedad humana, y los estudiantes transmitirán más tarde á todos los ámbitos, con la enseñanza y el recuerdo de sus maestros y la convivencia escolar, ese dulce y prolífico calor de alma que funde, iguala y fraterniza los caracteres y tendencias más diversos, se sobrepone á todos los prejuicios, rutinas é ideas más petrificadas, y es el único capaz de destruir fronteras y lanzar á los pueblos á las grandes empresas solidarias por la civilización y el ideal.

Un concepto incompleto de su propio valer, y más imperfecto aun de su posición intrínseca en el mundo, suele inspirar á las jóvenes sociedades americanas sentimientos de orgullo y suficiencia tales, que se sienten capaces de bastarse á sí mismas para las luchas y las tareas de la alta enseñanza, y á proclamar la preferencia de maestros nativos, y aún la exclusión sistemática de los extraños. Olvidan que la ciencia no tiene límites visibles, y que la cultura es planta que vive del influjo del medio universal, por más que sus raíces infinitas procedan de todos los lugares de la tierra; desconocen el proceso modelador de la verdadera ciencia sobre el carácter y la conducta, y los efectos de afinamiento, sensibilidad y amplitud de todas las impresiones y juicios, que el espíritu científico produce en el alma colectiva de una sociedad; ignoran que no pueden desvincularse los productos del medio, propio y congénito, y que los espíritus superiores, como «flores de cultura», son el coronamiento de un largo é invisible proceso de experiencias sin cesar renovadas, de generación en generación, hasta que un día el jardín ostenta la flor deseada, la flor perfecta de forma, color y perfume.

Y bien, cada una de las vastas regiones morales en que la civilización se difunde y elabora, ostenta al fin sus propias «flores de cultura», tras una lenta y á veces multisecular evolución; y á menos de poder fijar sin solución de continuidad el pasado con el presente, las naciones nuevas de América, desprendidas por crisis violentas de sus viejos troncos ancestrales, no tienen el tiempo mínimo requerido para completar un ciclo de cultura homogénea y estable. Nuestros hermanos del Norte tuvieron más suerte que nosotros á pesar de sus grandes y profundas crisis, al reanudar sin intervalos apreciables la corriente educativa de la madre patria, sobre el suelo propio, y bastaría para demostrarlo la sucesión continua de su historia política, representada por sus presidentes, desde Wáshington á Taft, por la vida ininterrumpida y robusta de su constitución, y el crecimiento y floración espléndidas de sus escuelas y universidades en el mismo período de tiempo. Entretanto, nosotros, surgidos de una cruenta revolución á la vida independiente, caídos en la anarquía fratricida y sangrienta, generadora de barbarie y regresiones, apenas podemos, á fuerza de sacrificios y agotamiento, bosquejar un organismo constitucional, no hace aun medio siglo; ¿y habremos de pretender ser poseedores de una tradición científica é intelectual suficiente para formar esos espíritus superiores, de último y afinado tipo, dignos de llamarse «flores de cultura »?

La más amable muestra de buena inclinación que podemos ofrecer al mundo civilizado, en medio de la vertiginosa carrera de prosperidades materiales que seguimos, será reconocer la posición exacta que nos corresponde en el conjunto de los progresos científicos; declararnos con valiente decisión en la edad de la adolescencia, susceptible de todas las virtudes, como accesible á todos los peligros; inscribirnos en la categoría de los estudiantes, llenos de esperanzas, anhelos y ambiciones, y de fuerzas inescrutadas para satisfacerlas en la lucha del trabajo y el estudio; abrir nuestra inteligencia y nuestro corazón á las mejores influencias del espíritu humano, venga de donde viniere, y venga, más que todo de su fuente y foco secular y excelso, de la nobilísima tradición científica é ideal de la Europa occidental, cuyas universidades é institutos libres, herederos del caudal de saber de la humanidad, lo conservan, lo enriquecen, lo depuran y renuevan sin cesar, para difundirlo en las sociedades nuevas de los otros continentes, en los cuales su energía consciente é invencible va ensanchando el imperio de la civilización y de la libertad, y abriendo cauces y surcos nuevos á la expansión y á la renovación de la vida del género humano.

En esta labor colosal y luminosa, las nacionalidades nuevas de América llevan una mínima parte, y la suya es apenas suficiente para habilitarse á si mismas en sus luchas interiores, en sus necesidades inmediatas, en sus deberes más premiosos ante la ley de la universal convivencia; sus escuelas y universidades son incompletas cuando no informes; sus labores son inconstantes, instables é intermitentes, con las intermitencias que la gestación orgánica y política les impone, y con las inquietudes que la inseguridad de sus destinos mantiene en las conciencias; los métodos certeros, que solo una larga y sabia experiencia afirma y comprueba, no existen ni pueden existir en ellas, y así sus enseñanzas, si algo realizan por la virtud del esfuerzo y la voluntad, carecen de esa

eficacia final y concluyente, que conduce al descubrimiento de nuevas verdades y de nuevos caminos en la interminable labor de perfeccionamiento del espíritu. En este concepto, la vocación patriótica por excelencia en nuestro país, como en los demás de su misma condición en América, deberá ser la de mejorar las condiciones en que la auto-educación se elabora, elevando el nivel moral é intelectual de sus maestros, con enseñanzas superiores á ellos que nunca podrán surgir de sí mismos, sino del seno de civilizaciones y focos científicos más altos, los únicos que podrán alzarlos de la línea media, para conducirlos á un plano más elevado, desde el cual puedan divisar, como se contempla una llanura desde una cumbre, horizontes ilimitados, senderos no descubiertos,

lejanías no presentidas.

Creeríase al oirme hablar de esta manera, que en esta política universitaria de interdocencia ó intercomunicación de ideas, entre universidades ó públicos de diversos países, nada podrían las nuestras aportar á la labor colectiva, y menos en las aulas de las viejas y célebres casas de estudios de Europa; pero no es esa la consecuencia de mis juicios, porque si éstos nos traen su alta é intensa enseñanza con el prestigio y la virtud irresistibles de la experiencia y la penetración de la idea científica, aquéllas en retribución les ofrecerían un elemento del más elevado valor, en la información exacta, inmediata y palpitante sobre el sujeto americano, incomprensible aún para el investigador europeo, - sujeto exótico, múltiple, complejo, mezcla á veces uniforme de lo antiguo y de lo nuevo, donde el observador más avezado se extravía, por falta de la continuidad de la observación de los fenómenos inherentes á la masa. El profesor americano, dotado de relativas aptitudes de expresión y de método, puede llevar á la universidad europea una riqueza inmensa de material experimental para someterlo al procedimiento analítico de la alta ciencia; y así, el genio, los caracteres y variantes propios de estas sociedades tan mal conocidas y tan mal estudiadas, revelados á la opinión científica de Europa por hombres capaces de describirlos y representarlos, contribuirán á desvanecer errores, prejuicios y aversiones cristalizadas, y fundar una nueva corriente de relaciones sociales, políticas ó económicas entre Europa y América, de la cual sólo ventajas recogerían las naciones de uno y otro continente; y no sería la menor, sin duda, la convicción que allí se formaria sobre la capacidad de éstas para la vida civilizada en el campo de la política y de la ciencia, y la mayor afirmación de los conceptos de la justicia internacional, de la solidaridad y la ayuda recíproca entre pueblos de las razas y las situaciones geográficas más diferentes; y ya se ve cuanto camino realizaría con esta sola conquista, la causa de la paz del mundo, del bienestar permanente de todos los hombres.

Si la civilización sudamericana reconoce sus orígenes y fuentes directas, y se alimenta sin cesar en las sociedades europeas, no puede desconocérseles el derecho de reclamar una más íntima vinculación con la que fué su cuna materna, la noble, esforzada é hidalga raza hispánica, que mantiene viva por la sangre y el idioma

la coherencia de estas jóvenes nacionalidades, con su común descendencia europea. Es más que una imagen literaria, una verdad histórica y científica, la afirmación de que el océano no divide, sino que sigue uniendo á España con sus antiguas colonias; porque ni los rasgos étnicos y espirituales idénticos han desaparecido entre ellos por el transcurso de un siglo, ni los efectos fisiológicos del trasplante han sido de debilitamiento, sino más bien de afirmación de los rasgos geniales de la raza, que como vigorosos é incisivos, se han grabado y reforzado en sus descendientes en el nuevo suelo, bajo las influencias físicas de un ambiente social tan distinto. Se han alzado fronteras políticas irrevocables entre la metrópoli y sus colonias, pero la sangre y el alma de la raza siguen consolidando los cimientos del viejo hogar castellano, más fuerte é inexpugnable quizá, ahora, con los prestigios de la libertad, que antes bajo la coerción de la obediencia; y siendo así indestructible la unidad genial originaria, lo más posible será acaso que el nuevo ambiente americano contribuya á rejuvenecer y fortalecer los elementos vitales de la raza, por la influencia refleja de los retoños sobre los viejos troncos; y este efecto será tanto más real y visible cuanto más activa é intensa sea la corriente emigratoria de uno con otro núcleo social, muy al contrario de lo que creyese la vulgar preocupación patriótica que midiera la integridad nacional por cabeza de habitante, y no parase mientes en la debilitación orgánica progresiva, por el círculo vicioso de la savia, sin el riego fecundante de la luz exterior y de la gota de agua de las fuentes lejanas.

La embajada académica enviada por la Universidad de Oviedo á América, inicia una reconstrucción profunda, ideal, y un movimiento de simpatía é inteligencia actual é inmediata, entre las almas de dos pueblos consanguíneos, separados por una inevitable querella de familia, en la cual ha faltado una palabra de unción paterna para reanudar el viejo afecto doméstico, bajo la sombra tutelar de los antepasados comunes. Si estas misiones, según Bryce, tienden á consolidar la paz entre pueblos antagónicos por el conocimiento recíproco cuánto más honda no será su virtud unificadora, cuando se ejercen entre miembros de una sola familia, hijos de una misma tradición y cultivadores de la misma lengua! Si ha podido ser en el corazón de Europa, en uno de los centros del saber universitario de Francia, tan viva la impresión del pensamiento español, y de sus progresos científicos y docentes, por la palabra cálida y á la vez reposada, metódica y reveladora de Altamira ¡cómo no será ella en el corazón de los hijos de América, que comprenderán sus más recónditas vibraciones y adivinarán en el proceso apenas perceptible de la elaboración mental, en el gesto y la mirada, en la cadencia de la frase y en el timbre de la voz, los signos misteriosos de la confidencia de un sentimiento ancestral, cuyas raíces seculares hacen llegar hasta nosotros con la frescura de una hoja verde, algo como la sensación de la dulce caricia materna!

El claustro ovetense ha elegido por su embajador en América al más apto para la misión de afecto y de enseñanza; surgido, como sus compañeros del núcleo, del alto origen de una escuela

á la cual habrá de deber España nuevos días de gloria, trae en su espíritu fuerzas invencibles, - la pasión por el ideal humano, vocación científica acendrada, y esa gloria inmensa que es la conquista de almas por el sentimiento y la revelación intelectual. Las cualidades dominantes de su espíritu se hallan reflejadas en su obra; el culto de la literatura y el arte en sus más amables formas, afirmaron su percepción y su poder afectivos, con los cuales sentirá la aproximación simpática del interlocutor, y abre sus poros á la plena absorcion de la idea científica. Su dominio de la historia le ha puesto en comunicación con el espíritu de otras edades y culturas, á veces superiores á la contemporánea, y el conocimiento de las fuentes y de la evolución jurídica de su pueblo y de la humanidad, ha hecho de su vida como una consagración á los ideales de justicia y de igualdad, que acercan y funden las clases en que se divide aún, en su ficticia organización democrática, la sociedad moderna. Altamira como Ruskin, ha absorbido en el «huerto cerrado» de la ciencia, esa vocación evangélica de la educación que inclina su alma con fuerza irresistible hacia los niños, los humildes y los ignorantes de toda condición, seguros de que la verdad los levantará de la servidumbre ó el envilecimiento, y de que el equilibrio perfecto de la vida solo podrá establecerse cuando todos los hombres puedan respirar libremente el aire puro de la ciencia.

La suma de su labor intelectual, más intensa y específica que abundante, revela un espíritu abierto á todas las corrientes impregnadas de verdad ó elementos de progreso, así propio como nacional; sobre la base firme del rico legado patrio, ha construído un monumento de ciencia impersonal y humana, y lo ha enriquecido y acrecentado como un hijo amante que ayuda á aumentar el patrimonio paterno. La ciencia española, puesta en contacto con el mundo exterior, en acción generosa de afinidad y complacencia, ha desplegado nuevas virtudes expansivas; y expuesta ahora en forma tan persuasiva por el más elocuente de sus apóstoles, en el seno mismo del saber extranjero, como lo hiciera en Francia y Alemania y lo realiza en América, no solo aparecerá como una resurección de antiguos tesoros, sino que será una enseñanza efectiva por el prestigio que le añade el suave imperio intelectual del maestro de Oviedo. El puro y noble brillo y el timbre inconfundible de la grande alma latina se difundirán por estos vastos continentes, donde se consuma desde hace cuatro siglos la misteriosa transformación de una raza, que fué generadora de naciones, y será árbitro en el futuro de una

vasta porción del humano destino.

Señoras: Señores:

Cuando la Universidad de La Plata resolvió establecer su nueva sección de Filosofía, Historia y Letras, para completar la idea orgánica primitiva, comprendió que iniciaba una labor destinada á cavar muy hondo en el alma de la juventud que asistiera á sus aulas. Iniciaba al propio tiempo una evolución en la enseñanza nacional, relativa al ordenamiento general de los estudios, que hace mucho tiempo venía imponiéndose en formas diversas é imprecisas: la crea-

ción de un ciclo académico de alta preparación y pulimento, en el cual las jóvenes inteligencias, nutridas de nociones generales é incompletas sobre todas las ramas del saber, necesitan coordinarlas, armonizarlas, condensarlas y ponderarlas antes de emprender la jornada superior, como el viajero de las montañas, que antes de emprender el último repecho, revisa su montura, ajusta sus cinchas y dispone sus fuerzas para la ardua ascensión. La enseñanza histórica debía ser, con la Filosofía y la Literatura, la base triangular del nuevo edificio; y al fin la Universidad integraba su complicado organismo, colocando al lado de las altas ciencias experimentales, las aguas lustrales de las ciencias éticas, donde vayan todas como á ungirse del perfume ideal que embellece y sublima todo esfuerzo y toda conquista de la fuerza ó de la inteligencia. En cuanto á la historia—creo haberlo dicho otra vez—reducida entre nosotros en lo constructivo, á la acción espontánea del patriotismo, no menos grande por ser impírica, y en lo docente, á la repetición de las narraciones escritas, reclamaba una fundación definitiva, en la cual pudiera estudiarse como ciencia, como literatura y enseñanza, y en la cual se comenzase á cultivar en forma sistemática y reproductiva la propia historia patria, entregada hoy á todos los vientos de la dispersión en sus fuentes y en sus métodos.

El sabio autor de la «Historia de la civilización española» y maestro de Historia del Derecho en Oviedo, conductor casi exclusivo en lengua castellana de las ideas modernas de enseñanza histórica, en libros de universal renombre, era el constructor ideal de la nueva disciplina; y es motivo de orgullo, el más legítimo de todos, para esta Universidad, haber podido conducir hasta la cátedra argentina al artífice único de la obra, porque no sólo ha limitado su influjo á sus propias aulas y alumnos, sino que lo ha extendido á todos los que se hallasen al alcance de su palabra. Sus teorías sobre el concepto fundamental, didáctico y constructivo de la historia eran las que aquí debían ser enunciadas; y las naturales referencias á las demás disciplinas, en particular las relativas á la enseñanza científica, convirtieron su cátedra de método histórico en didáctica y ética general, por las inevitables amplitudes de un pensamiento tan vasto y libre, y por la insuperable lección personal de la labor y de la conducta del maestro con sus discípulos, que lo fuimos todos, y con el país entero, que lo ha contemplado con creciente simpatía y admiración durante el desarrollo del plan de trabajo más vasto é intenso que ningún hombre haya realizado entre nos-

Creo justo observar aquí este aspecto de la misión de Altamira en América; me refiero á la enseñanza objetiva del ejemplo, en un medio en el cual esos casos de consagración son desconocidos. Sus conferencias, lecciones y consejos orales podrán acaso perderse en parte de la memoria de sus oyentes, pero nunca se perderá la influencia directa de la labor misma, porque quedará el recuerdo de esta magna tarea desempeñada por un maestro, sin desfallecimientos, sin quejas, sin inútiles intermitencias, sin asperezas, sin vanidades y sin ostentaciones; de esta prueba viviente de la enorme potencia-

lidad productiva, del esfuerzo disciplinado y nutrido de amplia preparación anterior; de esta palabra serena, sobria, elegante y ungida de un cierto perfume místico, de ese misticismo afectivo que nace de las almas delicadas, que se consagran á una vocación definitiva é ideal; de este maestro amigo y compañero, que se infiltra en el corazón á la primera entrevista, y que posee, por eso mismo, la virtud invencible de la persuasión por el afecto y la confidencia; de este sembrador incansable de la semilla sana y robusta, cálida y desbordante, que va por el mundo abriendo surcos, regando con palabras de amor las almas desiertas, dejando en cada una un grano fecundado de ciencia, ó á la flor simbólica de un consuelo jubiloso, ó un aliento de vida ó de esperanza, ó un eslabón de la infinita cadena de la

humana probidad.

Aquí quedará una impresión imperecedera del espíritu del maestro y amigo de todos los que en esta casa enseñan y estudian; la Universidad nueva, que ha abierto su alma, como una gran flor tropical, á todas las influencias de la cultura ambiente, ha declarado y declara desde ahora, su maestro permanente al profesor de Oviedo; su cátedra quedará vacía de su persona, pero penetrada de su recuerdo y de su pensamiento, y como los órganos de las cátedras, abandonados por el artista, sorprenden de pronto en la noche con la resonancia de los acordes errantes, así el eco elocuente de las lecciones oídas, resonará en las horas propicias en nuestros corazones, para hacer revivir la pasada confidencia espiritual. Aquí queda la cátedra por él consagrada á una de las más nobles ciencias de la vida; sus discípulos, y compañeros de una hora, mantendrán la tradición con culto de intensa amistad y respeto, hasta el día en que su dueño quiera volver á ocuparla con su propia personalidad; y entretanto, la semilla será fecundada en el surco; las ideas brotarán en generaciones sucesivas sobre la tierra por él regada, y esperamos que el jardinero no olvidará su huerto, y que las aromas de sus propias flores le atraerán muchas veces á conversar con ellos en espíritu y en verdad.

Señor profesor Altamira: El título de doctor «honoris causa» que hoy os confiere la Universidad, es la más alta de las distinciones que caben en sus fueros. Hasta ahora lo llevan sólo espíritus dignos de compartir con el vuestro las más puras glorias de la inteligencia; y así como ellos trajeron á estas aulas el noble prestigio del saber de las cultas naciones que representan, asi este pergamino es un símbolo para nosotros muy querido, el de un amor sincero de esta patria nuestra por su augusta y noble madre España, y de un sentimiento nuevo de fraternal afecto por la escuela de Oviedo; y ya que nada puede agregar este documento á los títulos que os ha conquistado vuestra sabiduría y dotes personales de maestro y escritor, nadie podría personificar mejor esta estrecha comunión de dos Universidades, una argentina y otra española, que el hombre que lleva en la suya el alma misma de aquel hogar de ciencia y de virtud. Al alejaros hoy de nuestra compañía, con la esperanza de volver á recibir un día vuestras sabias y fraternales enseñanzas de doctrina y de ejemplo, podéis ir satisfecho de la misión

altísima que habéis desempeñado de embajador académico y efectivo de la ciencia: de la cultura y del alma de España, la cual ha podido compenetrarse con la argentina y la americana en la más intima comunión y descubrir en ella el santuario secreto de un afecto nacional inmarcesible, que sólo la confidencia de los grandes espíritus como el vuestro, devela y exterioriza, para traducirse en francas expansiones, en armonías políticas efectivas, ó en conquistas reales para la causa de la cultura, que es la consagración de toda vida superior.

Luego el decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, doctor Joaquín Carrillo, puso de manifiesto la eficiencia de la labor realizada por el doctor Altamira durante los tres meses que dictó sus clases y haciendo votos porque la nueva éra que se inicia llegue á una corriente halagadora de intercambio.

Señoras y Señores:

Consta en documentos históricos el siguiente pintoresco opisodio. En sesión del cabildo que regía la ciudad de la Santísima Trinidad de Buenos Aires se dió cuenta del próximo arribo de tres letrados. El suceso fué motivo de agitación en la ciudad, y por ende objeto de madura deliberación; el Regidor propuso que se les impidiera la entrada, fundándose en que la existencia de tales personas sería perjudicial al bien público. El Alcalde halló justas esas razones, «en vista, dice el texto, de que esta tierra es nueva y no conviene que vengan letrados». Tal fué el común sentir de los otros funcionarios, en el gobierno de la nueva ciudad.

Esto hace ya muchos años.

La tierra continúa nueva pero los que la habitan están muy lejos de pensar y deliberar como los cabildantes de la Colonia en el

siglo XVII.

Las cosas han cambiado de tal modo que no hay valladar alguno puesto á los hombres de talento para venir á profesar su ciencia y doctrina; no en el solitario desierto colonial, sino en el populoso bullir de abundante elemento intelectual.

Más aun, la presencia de hombres de letras que conmoviera la sociedad primitiva, es ahora solicitada, como lo ha sido la del ilustre

maestro á quien honramos hoy.

Y que no es dañoso al bien de esta *tierra nueva* lo testifica el ambiente festivo de este acto y la continua complacencia que la presencia de Altamira ha producido con rara uniformidad entre los estudiosos é intelectuales del país.

Cábele á la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales la gratísima satisfacción de haber comenzado sus cursos de Historia en la nueva sección de Filosofía, bajo los auspicios de la ciencia y experiencia del

Doctor Altamira.

Pertenécenos especialmente, la delicadeza y tino con que ha intervenido en nuestras enseñanzas. Por su voluntad propia y en delegación del Rector y Claustro de la Universidad de Oviedo, ha presti-

giado la moderna labor de las Universidades activas: el acercamiento y la unión de unas á otras para intensificar y dilatar los progresos del intelecto humano, y hacer en la colectividad de pueblos la obra rápida y notable que Alemania debió á sus Universidades.

Ha venido en hora propicia el sabio profesor. Habrá observado el ansia de cultura y de orientaciones idealistas que contrapesan el enorme empuje de las corrientes económicas materialistas, que sor-

prenden á los que nos observan.

Ha podido verter su prestigioso verbo, no para engendrar, sino para fortalecer el espíritu y el alma de nuestras generaciones que es-

tudian y trabajan.

Esta Universidad tan nueva, pero ya de fama mundial, como lo decía Llanos en estos días desde Roma, no por sus éxitos, sino por sus esfuerzos nobles por obtenerlos, se ha honrado con la participación en sus docencias del profesor veterano y del escritor concienzudo.

Por esto hase propuesto pagar honra con honra; y la defiere en la forma que es más significativa, con el testimonio de que se le in-

corpora para siempre á su estado mayor.

El otorgamiento del título discernido, es el testimonio del aprecio en que se tiene vuestra cultura y vuestra obra. En seguida iréis en peregrinación y buscaréis al final de vuestras jornadas el reposo en la cátedra de Oviedo; pero aquí quedará una de las notas más simpáticas de vuestra carrera: el sermón, como dijísteis. Recojo de vuestras frases la que preconiza la confianza y amistad entre alumnos y profesores. Recogemos y ponemos delante de nuestro gremio, como un estímulo, el intenso amor á la Casa de Oviedo, que habéis mostrado como sugerente, porque resume el valor de muchas vidas de vocación y esfuerzo, variado pero unido.

La extensión Universitaria que se propuso, con la venida del nue vo Doctor á nuestra Facultad, está cumplida; y el coronamiento de ella en esta fiesta no es vulgar cortesía sino prueba de afectos reales encarnados y que perdurarán en esta casa. El título de Doctor que os confiere no es sino seguridad de que quedáis vincu-

lado á ella.

Podéis iros, señor, seguro de que esa partícula de vuestro espíritu que queríais dejar en el nuestro, como os expresábais en vuestra última sección, allí queda, para durar y tal vez para crecer.

Llevad con nuestro aprecio y compañerismo, un mensaje de afecto

para el Rector y profesores de Oviedo ».

El señor Silvio Ruggeri le dirigió la palabra en nombre de los que fueron sus discípulos, teniendo frases cariñosas para el maestro que había sabido infundirles un profundo afecto hacia su persona.

El doctor Sempére, como ex discípulo del profesor Altamira, pronunció también un discurso afectuoso para el maestro y de cordiali-

dad para los alumnos sudamericanos.

El señor Ministro de Chile, doctor Cruchaga Tocornal, tuvo frases elevadas de estima para el ilustre maestro que hoy visita su patria, donde su palabra autorizada sería esperada con verdadera ansiedad, y el señor Ministro del Perú, doctor de la Riva Agüero, expresó el anhelo de los profesores de la Universidad de San Mar-

cos por su visita, donde podría encontrar un verdadero culto por la madre que nos había dado su religión y sus virtudes preclaras.

Vino el momento de que hablara el distinguido maestro, momento de verdadera espectativa, esperado por todos con cierta impaciencia fácilmente explicable. Al levantarse el doctor Altamira fué objeto de insistentes aplausos, acallados los cuales diócomienzo á la lectura de la página magistral, elocuente y sincera que va en seguida:

Señor Presidente:
Señor Decano.
Señores profesores.
Estudiantes de la Universidad de La Plata.
Señoras y señores:

Se ha abusado tanto en nuestra época de los honores personales y de los adjetivos encomiásticos, que el público empieza ya á mostrarse indiferente ó incrédulo por lo que á esas manifestaciones se refiere, y aún los mismos interesados (cuando no padecen de una mortal vanidad pronta á nutrirse hasta de las más impalpables fantasmas de la lisonja), comienza á perder la facultad de sentirse halagados por lo que, en fuerza de prodigarse, tiene debilitadas y borrosas las líneas y colores de su significación. Para no caer en el extremo á que por ese camino se llegaría, preciso es atender á otra cosa que lo puramente exterior de los honores y elogios: á la persona de quien emanan, al sentimiento de que proceden y al fondo de sinceridad y afecto que en ellas incide. Esto último, sobre todo, es lo que vale, y lo que puede sacarlos de la masa vulgar de los homenajes sinceros, de los cuales murmuran por lo bajo los mismos que los proporcionan. Por eso hay honores y honores, como hay, según la célebre expresión francesa,

«fagots et fagots».

El que acabáis de otorgarme es de los que valen y de los que se agradecen; porque yo sé que si me otorgáis el honor de ser doctor de vuestro claustro, es porque creéis francamente que lo merezco, y aunque sepa también que hay en esta creencia un error de sobreestimación que procede de un fantasma del sentimiento, eso no me amarga nada la alegría, ya que lo importante para mí es que exista el sentimiento, el cual forzosamente se equivocará tanto más cuanto más grande é ingenuo sea. Me basta que os figuréis que yo soy digno de sentarme á vuestro lado, porque eso me da la medida de vuestro afecto y vuestro afecto es lo que más puede interesarme lograr de vosotros. El amor es algo egoísta siempre; y de igual modo que en la esfera intersexual cierra los ojos sin gran esfuerzo para no ver exageraciones de la realidad en que tal vez se funda el cariño que se nos otorga (feliz el que lo recibe no más que con ser amado), en la esfera de las relaciones generales sociales, el espíritu cede fácilmente á la sugestión de dejar que corran las ilusiones cuando ve que ellas nacen de un afecto que apetecemos despertar.

Hartas veces notamos que el amor de los padres forja en la persona de los hijos cualidades que éstos no tienen y borra defectos que realmente sufren; pero ¿quién es el censor rígido que no sepa apreciar la fuente purísima de que aquellos errores brotan y que halle placer en turbar la onda límpida con su rectificación? ¿Ni cuál el hijo que arriesgue, no digo la pérdida á la admiración más tenue del santo amor, que para él es vida, con el empeño de convencer á los padres de las equivocaciones con que lo enaltecen? Nó. Sería preciso ser un héroe extrahumano para renunciar al afecto que la suerte nos depara ó destruirlo por meticulosidad de justicia. La mayoría de los hombres lo aceptan, y es él cosa tan grande, que hasta tiene el poder de reformar y de hacernos menos imperfectos, pues evoca en nosotros el afán de ser iguales, hasta el último pormenor, á la imagen que de nosotros se ha formado quien nos quiere. Y así es como el amor, aún por sus mismos errores, regenera y va mejorando el alma humana.

No discutamos, pues, en el acto de hoy su justicia que, después de todo, yo sería el menos llamado á discutir, y dejadme gozar de su significación afectuosa. Ella ha nacido fundamentalmente, creo yo, del reconocimiento de un fondo común de ideal entre la Universidad de La Plata y la Ovetense. Cuando yo leía en España los escritos del doctor González, que exponen vuestro concepto de la Universidad y de su amplia función educutiva, me parecía estar repasando los ensueños pedagógicos que durante muchos años han alimentado las esperanzas y han guiado en la lucha á los que en mi país ansían que la enseñanza española sea digna de esta época y de las altas necesidades antropológicas, intelectuales y morales de la patria. Y así, cuando se esbozó el plan de mi viaje, yo pude pensar, por lo que se refiere á la Argentina, por de pronto: «Voy á vivir entre hermanos de ideal, cuya casa no me será extraña, porque en ella oiré repetirse los ecos amables de las mismas voces que aquí suenan como clarines de nuestra batalla educativa». Y así ha sido, por lo que á mí toca, aumentado ese confortador prejuicio con la observación de que ese mismo espíritu nuevo retoña en todo vuestro país y sacude no solo la planta joven de la Universidad platense, sino también el tronco añoso de sus hermanas mayores, que reconociéndose como colaboradoras en una santa labor común, patriótica y humana al propio tiempo, han unido sus manos, se han abierto recíprocamente sus puertas, hacen acto de afectuosa solidaridad y hasta para mayor y más honda relación, tienen profesores comunes: ejemplo único que yo sepa en el mundo universitario.

No bastaba que yo advirtiese esa comunidad de aspiraciones y de sentido de la enseñanza, que existe entre las instituciones progresivas de mi país y la vuestra; era preciso, para el éxito de la obra que me encomendó Oviedo, para la realización del proyecto generoso de su rector don Fermín Canella, que también vosotros, tras el ropaje modesto del modesto enviado percibiéseis la característica de la España de que procede, de que el rodar de la vida le ha hecho circunstancialmente representante. Ahora bien; eso lo creo conseguido. Creo que, después de haberme escuchado lo que en

ocasiones variadas he dicho, de nuestros anhelos, de nuestros pensamientos, de nuestras prácticas, de la obra fructífera de algunos de nuestros intelectuales, vosotros habéis llegado á esta conclusión: «En España hay hombres que hablan nuestro mismo idioma ideal, con los que podemos entendernos, que son de los nuestros». Pues bien: esto nos basta, esto satisface la aspiración que perseguíamos. Porque no nos ocultemos, señores (nuestra intimidad permite toda franqueza sin molestia de nadie) que aquí como en todas partes existía el recelo de que, fuera de las cualidades personales de Fulano ó Zutano, la mentalidad española vivía cien años atrás, hablando un lenguaje arcaico, sin que bastase á desvanecer esa general creencia el conocimiento de dos ó tres autores, porque la mayoría de los que florecen en la España actual no se han difundido en tierra americana, probablemente más por negligencia nuestra y de nuestros libreros, que por otra causa.

Ese reconocimiento que considero como la primer consecuencia práctica de la iniciativa de la Universidad ovetense, era necesario para llegar á la segunda, es decir, á la aceptación y establecimiento del cambio de profesores, por de pronto; de alumnos, más tarde. No bastaba el amable acogimiento que aquí en La Plata, en Buenos Aires, en Córdoba (á la que rendiré visita muy pronto y con cuyo ilustre rector está Oviedo en franca inteligencia) y en Santa Fe se había hecho al delegado español, incorporándolo temporalmente á los claustros respectivos y comenzando, pues, á realizar desde luego el intercambio en su persona; era preciso que de ese caso particular se pasase á la generalización que permitiría la venida en años sucesivos de otros profesores españoles y la correspondencia de los argentinos; y esa generalización no podía reposar sino sobre el desvanecimiento de aquel prejuicio á que aludí y que igualmente he hablado antes de ahora y he visto desvanecerse en otros países.

Felizmente, repito, esa consecuencia se ha producido. No tengo la vanidad de creer que por mi solo esfuerzo. Ella ha sido, principalmente, el fruto de gérmenes que estaban ya en el ambiente intelectual de vuestros hombres de estudio y que yo he notado desde

el primer día.

Por una parte, existía en vosotros, como una aplicación en lo universitario de la amplitud humana de vuestra constitución política, no sólo la costumbre general, ya vieja, de incorporar trabajadores extranjeros á la labor docente, sin recelo ni suspicacia, sino el propósito concreto de establecer de un modo sistemático, estadías temporales de especialistas, profesores ó investigadores de otros países, en vuestras Universidades. Vuestro Presidente consignó ya esa idea en uno de los capítulos de la memoria en que fundamentaba el proyecto de creación de esta Universidad, y hace pocos meses, la de Buenos Aires, confiaba á mi cariñoso amigo el doctor Bidau la misión de contratar en Europa cursos especiales, de profesores de aquel continente. El terreno estaba pues, en este particular, excelentemente preparado.

Por otra parte, — y á pesar de aquel prejuicio á que antes aludía — también estábais preparados sentimentalmente á una inteligencia

particular con nosotros. Sabíamos cuán hispanófilo es el doctor González, cuyo amor al viejo solar tan persistentes muestras de vida ha dado y cuyo empeño por traer aquí, á su Universidad, profesores españoles en visita más ó menos larga, se había insinuado en muchas ocasiones, incluso en la solemne de un discurso parlamentario. Al venir aquí, yo he visto que lo que sabíamos allá unos pocos, lo sabían aquí todos los españoles, quienes no planean manifestación pública de su patriotismo en que le sea lícito participar á un ciudadano de la Argentina, sin dirigir la mirada á ese hombre, que tiene corazón bastante para amar intensamente á su patria y á la patria de sus antepasados; pero he visto también que había, difuso y latente en el país, un sentimiento de tierna simpatía hacia España, una excelente disposición á intimar con ella, y, sobre todo, ¿por qué no decirlo? el deseo de que ella misma se adelantase á destruir el prejuicio tocante á su vida intelectual, y con algún acto, con alguna iniciativa, diese motivo á la exteriorización de lo que en el fondo de vuestras almas se agitaba, ganoso de ser confirmado por una positiva realidad. He creído ver, en fin - ; me habré engañado? - que vosotros sufríais también un poco, como nosotros mismos, de ese prejuicio, y que deseábais convenceros de que no era merecido, como desea uno que se desvanezca la sospecha desfavorable que recae sobre alguien á quien amamos y á quien apetecemos contemplar siempre grande y puro.

Así ha sido tan fácil la victoria de la Universidad de Oviedo en su propaganda del intercambio y de la ciencia moderna española, cuya significación, por otra parte, ha cuidado bien de no sacar de sus límites, ni de exagerar con pedanterías de trompa épica, á nadie más nocivas que á la misma España. Y naturalmente, sin discusión, sin violencia, sin convenio expreso, el intercambio ha comenzado á vivir desde el primer día y se ha anudado entre vosotros y nosotros, el lazo que ambas partes apetecíamos y que es ya irrompible, porque no es lazo de protocolo, sino de brazos hermanos que se anudan al cuello del amigo y contra él se es-

trechan en cordial apretamiento y saludo.

La obra, sin embargo, no está más que comenzada. Por lo que al intercambio de profesores concretamente se refiere, asegurada ya su continuación (puesto que otros profesores españoles hállanse dispuestos á venir y cuento con la promesa de alguno de los vuestros que nos visitarán en años próximos), queda por establecer formalmente la institución, resolviendo algunos pormenores que se relacionan sobre todo con detalles económicos. No ocultaré que doy poca importancia á la reglamentación y mucha al espíritu y á la buena voluntad, y que temo algo á los artículos que traban con límites infranqueables la vida de las instituciones, cambiante al compás de las circunstancias; pero, en fin, alguna regla habrá que establecer, y esa no la creo difícil; de una parte, porque la autonomía de vuestras universidades les permite un amplio juego de actividad, y los frecuentes viajes de vuestros profesores á Europa ofrecen ocasiones aprovechables para el intercambio sin imponer el sacrificio -- no siempre posible — de un traslado especial, largo y costoso; de otra, porque si las nuestras no gozan de aquel beneficio, podrán hallar apoyo, así lo espero, ya en nuestra institución de las comisiones y pensiones de estudio, ya en un concurso especial del Estado, cuya necesidad he de encarecer en mi patria y que les permitirá recibir dignamente á sus visitantes. No tengo el menor recelo tocante á soluciones de este orden; vosotros poséeis un alto sentido de la vida que se llama práctica, y nosotros un vivo anhelo de que arraigue el intercambio; unidas ambas fuerzas, el acuerdo se impondrá, ya general, ya particular con algunas ó alguna de nuestras universidades.

Por lo que toca al fondo científico del asunto, los principios á que ha de responder me parecen claros y, por otra parte, los intercambios ya establecidos en Europa ofrecen su experiencia concluyente; preferir el curso más ó menos largo y monográfico, á las conferencias sueltas, y enviar siempre, cada centro, lo que tenga de útil, no empeñándose en una correspondencia exacta de materia por materia, para la que no es seguro que haya siempre hombre á pro-

pósito.

Pero las relaciones intelectuales no pueden limitarse á esto, ni aún dentro del campo docente. Es preciso también que nuestros estudiantes, que nuestras juventudes, se conozcan y convivan. Hace once años, en un discurso leído ante la Universidad de Oviedo (1) exhortaba ya á nuestros jóvenes estudiosos á venir á América, no en busca de fortuna, sino de contacto, en viaje de enseñanza, de experiencia y de fraternidad, y aún más lo he de hacer hoy, que os conozco mejor que os conocía entonces. Las pensiones de estudio en el extranjero á que aludía antes y que entre nosotros se aplican lo mismo á los profesores que á los alumnos de cierta preparación, pueden y deben ser orientadas en buena parte (yo por lo menos he de intentar que lo sean) hacia la visita á los países americanos, y ellas nos permitirán - mientras más amplias formas no se determinen --enviaros anualmente jóvenes españoles que ensancharán y nutrirán su espíritu en la relación con el vuestro. Por vuestra parte, todavía creo más fácil la ida á España de estudiantes ó de recién egresados de vuestras universidades, no sólo porque vosotros carecéis de timidez para los trasportes á tierras lejanas, sino también porque, con buen criterio, sois generosos para vuestro presupuesto de cultura. El establecimiento de pensiones de trabajo en Europa sería entonces un seguro medio de animar á vuestra juventud para que conceda á nuestro país algo de la atención que les atrae hacia el continente viejo. En que límites modestos nuestra enseñanza superior puede satisfacer necesidades intelectuales de los hombres de otros países, yo lo se bien y con honrada franqueza lo he dicho en letras de molde; pero el « cuanto » es « cuanto » no más y está lejos de la negación. Lo que nosotros deseamos es que se aproveche lo que tenemos, por poco que sea, en vez de pasar por su lado desconociéndolo en absoluto.

⁽I) Reimpreso en « Cuestiones hispano-americanas ».

Hay además en España algunos elementos de estudio únicos para los hispano-americanos. Dígalo, por lo menos, el Archivo de Indias. Pues bien, ¿no es lícito pensar que, así como la mayoría de las naciones europeas han establecido en Roma escuelas ó institutos históricos para estudiar y aprovechar los innumerables documentos del Archivo del Vaticano que encierran noticias de historia mundial, las naciones americanas de tronco español pueden crear en Sevilla otro instituto histórico, para investigar sistemáticamente el archivo más grande de su historia, en que duermen noticias sin cuento, no sólo eruditas, sino de aplicación práctica en problemas palpitantes de su política nacional? ¿Y me negaréis á mí la posibilidad de que vosotros, argentinos, comprendiendo la importancia de la idea, como vuestro espíritu avizor la ha de comprender al instante, no sean quienes rompan la marcha por ese nuevo camino de la obra intelectual y de la tradición americana?

Como éste, hay muchos puntos de contacto entre nosotros, que ofrecen la seguridad de un programa concreto de relaciones intelectuales, desde el cambio de material de enseñanza y estudio para los respectivos museos de historia y de pedagogía, (á la manera que he dicho en alguna de mis lecciones), á la fundación de centros ó asociaciones internacionales de investigación científica, como el reciente Instituto Ibero-Americano de derecho comparado en que figuran, por lo que á España toca, los más ilustres jurisconsultos que con tanta simpatía ha sido recibido en las naciones americanas. Sobre la base de una absoluta libertad científica, de una independencia que los haga impenetrables á toda limitación del amplio espíritu moderno, centros de ese ó análogo carácter, pueden ir juntando, en la esfera común y neutral de la investigación á los hombres estudiosos de habla castellana, como ya juntan, en Europa, empresas internacionales de carácter científico, á los trabajadores intelectuales de diversos países.

El mismo idioma que nos es común, nos impone una acción conjunta, de altísima importancia, que algún día hemos de acometerla de recabar en todos los congresos internacionales, el reconocimiento, á nuestra lengua, de igual categoría que se concede consuetudinariamente á otras. Al congreso de historiadores de Berlín llevé, hace pocos meses, el proyecto redactado de una moción á eso encaminada; pero la ausencia de delegados americanos, la pequeñísima minoría de número en que estábamos los congresistas de nuestro idioma, me detuvo. ¿No es exigido que trabajemos unidamente á la primera ocasión, en esa empresa que, estoy seguro, no ha de hallar grandes dificultades, puesto que no supone un espíritu de exclusión respecto de otras lenguas, sino sencillamente de adición de la nuestra?

Y como éstas que digo ¡tantas otras cosas, en que sin menoscabo de nadie, sin chauvinismos negadores de otras inteligencias y de otros influjos, podemos relacionarnos y hacer obra común vosotros y nosotros!

Y la haremos, ¿no es verdad? Por lo que á vosotros se refiere, estoy seguro de ello, porque tengo fe en vuestra vitalidad intelectual. Esa fe en vuestro porvenir, que alumbra vuestra vida presen-

te y es su mayor suerza, me la habéis comunicado, y soy creyentefirmísimo con vosotros. Mi creencia participa de los caracteres todos de un verdadero acto de fe, puesto que parte de muy poco co-

nocido y afirma todo lo que no ha podido ver.

Porque, en efecto, señores, yo he visto muy poco de vuestra complejidad nacional. De tal manera he querido vivir universitariamente con vosotros, que la Universidad me ha absorbido por entero y he vivido, casi exclusivamente dentro de sus muros durante mi estadía aquí. Me he dado por entero á la cátedra, sin reserva, sin espíritu de cicatería, incluso prodigándome, tal vez, con exceso en la opinión de algunos que piensan que prodigarse es gastarse para el efecto sobre el público y la intensidad de la sorpresa intelectual; pero como yo no he pensado en esas cosas, ni poco ni mucho, no

he temido tampoco gastarme.

Ahora bien; lo que sí se ha producido es, repito, que durante esos tres meses, yo ni he vivido para mí, ni he podido observar más que una parte de la vida argentina; y he aquí por qué me abstengo de contestar á los que me pedían, ó visiones de conjunto, ó sentencias firmes sobre el país y sobre la enseñanza. Vosotros no podéis satisfaceros, ni con generalidades que están al alcance de todo el mundo, ni con impresiones parciales, ni menos con lisonjas. Yo soy por mi parte, inepto para éstas y contrario á aquéllas. He censurado mil veces á los viajeros que, con quince días de recorrido por España, ó un contacto parcial con algunos de sus factores sociales, formulan tranquilamente nuestra psicología y dan sentencia absoluta sobre nuestras virtudes y nuestros defectos; y no voy á incurrir ahora en lo mismo que censuro. De hacerlo, no sólo mepondría en contradicción con mis principios, sino que defraudaría vuestro derecho. Tenéis vosotros, como España ahora y como otros muchos países de nuestro tronco, la ansiedad de conoceros, de auscultaros, de penetrar en las reconditeces de vuestro espíritu; y no contentos con vuestra propia observación, pedís la ajena. Está bien; con tal de que sea una verdadera, reposada, nutrida observación.

Por otra parte, yo soy tímido para los juicios, y aún diré que, pedagógicamente, rehuyo las más de las veces su exteriorización, por miedo de equivocarme y de causar un efecto contraproducente. Porque el juicio de un pueblo es cosa difícil, aún poseyendo todos los datos necesarios. Hay, para él, por de pronto, dos grandes obstáculos: en primer lugar, no se puede juzgar el conjunto sino haciendo abstracción de las excepciones; y entonces éstas sequejan, no sólo «personalmente» (esto se puede salvar en todocaso), si no patrióticamente, porque se ven como representación del todo dentro del que han sido posibles; pero si se atiende, por elcontrario, á este criterio, la masa queda absorbida en la minoría, cuando precisamente, el problema de una nación está en la masa y ésta es la que en los momentos graves decide con su peso. Aún dentro de las minorías, no se puede juzgar del mundo intelectual de un país tomando como exponente los que bullen y los que trasponen con su obra las fronteras, por lo cual, conocer un pueblo á

través de los libros es sólo conocerlo á medias. Hay que contar también con los retraídos, con los obscuros, con los modestos que laboran calladamente, y con aquellos cuya acción, por su propia naturaleza, es silenciosa; una suma grande de trabajadores que es preciso sorprender en su rincón, que desde afuera no se ve, y de que yo he sorprendido algunas muestras acá entre nosotros.

Pues bien; observar todo esto, diferenciarlo, aquilatarlo, necesita tiempo y ocasiones múltiples; y yo no he tenido, ni lo uno ni lo

otro.

Pero supongamos un viajero que esté en situación de formular su juicio. ¿Cómo debe hacerlo? Los interesados suelen pedir absoluta franqueza, sinceridad sin límites. Sin duda, esto es bueno; pero ¿ es siempre objetivamente recomendable? Notad que digo objetivamente, es decir, pensando, no en el provecho de un hombre, sino en el de un ideal, pongo por caso el de influir intelectualmente, el de cooperar á la obra de educación. Mirando á esto, creo que conviene proceder con detenimiento.

Claro es que si la franqueza sólo denunciara virtudes y grandes cualidades, no habría más peligro, si acaso, que excitar la vanidad; por lo cual algunos educadores suprimen ó reducen á estrechos lími-

tes el elogio de los educandos.

Cuando se trata de defectos-¿ y quién no los tiene?—la cosa es más grave. Sin duda, es fácil decir: «yo expongo la verdad y nada importa que recoja en pago resquemores y tal vez odios». Pero el caso no es ese, no es el personal del censor, sino el de servir de la mejor manera posible el fin educativo que se persigue. Por eso lo que debe uno preguntarse es «qué procedimiento» será el más útil para el propio censurado. Yo, dudo mucho que para un pueblo le sea el del yunque, el de la crítica descarnada, por lo menos sistemáticamente; porque en esa crítica, el pueblo mejor dispuesto á oir verdades, no puede evitar la reacción molesta, y es que toda censura tiene aire de lección y, en el fondo, supone superioridad, que hiere; de ahí que esa forma no pueda usarse sin peligro más que individualmente y cuando une al crítico con el criticado una relación educativa en que la subordinación procede de la edad ó de una entrega voluntaria del espíritu con propósito de corrección. Por lo demás, uno de vuestros escritores ha dicho esto mismo recientemente: « Nuestros países no reclaman censores rudos que ahoguen en germen todas las tentativas, sino cronistas conciliantes que teniendo en cuenta las imperfecciones, acojan á los que luchan con una palabra afectuosa y un saludo cortés». Todavía un connacional puede alguna vez atreverse á ser « censor rudo»; pero quien no lo sea y aspire á colaborar en la obra de cultura, corre riesgo de comprometer el mejor servicio que puede prestar al país amigo.

¿Hay que renunciar pues á revelar defectos y á corregirlos, en la medida posible? No, sin duda; pero hay otras formas de conseguir eso. Para mí, la eficaz es la advertencia muda, que consiste en hacer como que no se ve el defecto, y en realizar la acción contraria, la buena, en presencia del defectuoso, dejándole entender que se le cree, no sólo capaz de repetirla, sino advertido de que así es cómo debe

hacerse. Si se trata de espíritus vivos, despiertos, anhelosos de subir, entenderán al momento ó á las pocas veces; si se trata de espíritus cerrados, no vale la pena gastar tiempo en intentar una reforma que

jamás les hará mella.

Pero dejando estas generalidades y volviendo á mi caso, sospecho que alguno preguntará si me voy de la Argentina sin ninguna observación y carente de todo criterio respecto del presente y del porvenir de su enseñanza. Claro que no. Los que hayan seguido mis lecciones en La Plata y en Buenos Aires, habrán advertido, por lo contrario, que he emitido más de una opinión sobre puntos concretos, de modo que, sumadas todas, algo podrían componer, aunque no fuese un juicio de conjunto. Si á esas observaciones de pormenor — observaciones de vacíos y observaciones de aciertos y de iniciativas plausibles — quisiérais que añadiese otras más generales, yo os diría que vuestra enseñanza tiene, sobre todas, una gran necesidad que es urgente satisfacer, y vuestro pueblo una buena cualidad tocante á la

cultura, que es preciso alentar.

La necesidad, perfectamente advertida por vosotros mismos — y que yo no digo nada nuevo al señalarla, no indica sino que es muy aparente — consiste en formar vuestro profesorado de una manera sistemática, técnica, profesional, poniendo en esto todo vuestro empeño, y ayudando esa formación con la seguridad de un porvenir económico que os dé derecho á exigirle todo el trabajo útil que debe rendir. Es el mismo problema que tenemos nosotros en todos los grados de enseñanza y que en vosotros es más agudo en unos que en otros; pero en todo caso, no podéis continuar reposando sobre las excepciones aunque tengáis muchas, y confiando en la fuerza heroica de la vocación pura, porque ambas cosas son contingentes, y la segunda, de poco aguante. Es preciso acabar de una vez con la improvisación y con el sacrificio superior á las ordinarias fuerzas del hombre... y de la mujer, así como con la dispersión de energías, agotadora y enemiga de la intensidad.

Y esto es tanto más necesario cuanto que existe en vosotros, en la masa y en los intelectuales, aquella buena cualidad á que aludía hace poco. Es el afán vehemente, la aspiración, calurosa de la cultura en unos, de la alta ciencia y la investigación en otros. No dejéis, los que dirigís el país — os lo digo porque os amo que se agote esa fuerza de vida intelectual que con emoción he observado más de una vez en vuestras maestras y en vuestros maestros, en los niños y en los estudiantes universitarios, en la masa de los obreros manuales, en los círculos más altos de vuestra intelectualidad. Ella es al fin la que importa que exista en un pueblo, porque es la prenda de grandes acciones. Su fructificación en copiosos resultados, que impacientemente solemos pedir todos antes de tiempo, se alcanza de un modo seguro á fuerza de experiencia, de años, de consolidación de ideas propias y de asimilaciones de trabajo ajeno, que van dando el tipo adecuado, la solución original para cada necesidad y cada momento de ella. Lo que habéis hecho ya, y me apresuro á decir que no es poco, vale como indicio de lo que haréis, y que, como es vuestro deseo, sabréis libraros del peligro de la demasiada Beocia, que los pueblos ricos y fáciles en la civilización material tienen siempre suspendido sobre su cabeza.

Temo que discurriendo, discurriendo sobre mi imposibilidad de contestar á vuestra pregunta, ésta me haya sugestionado, haciéndome decir más de lo que me proponía. Sospecho que así ha sido, perovosotros lo perdonaréis á fuer de causantes.

Y ahora, despidámonos, señores. Pero no lo hagamos con tristeza. Bien considerada la cosa, las despedidas deben ser alegres, porque ellas son prueba de que dejamos tras de nosotros amigos y quizá, en el corazón de éstos, algo de obra hecha, de surco de vida. ¡Desgraciado el hombre que no tiene de quien despedirse: ese si que

debe estar triste ¡Pero nosotros!

Por lo que á mí toca ¿cómo he de irme triste si la perspectiva de la ausencia está superada por la seguridad de que aquí quedan gentes que pensarán en mí, hombres que hace tres meses eran desconocidos en mi vida y que ahora tengo unidos á ella por el afecto y por la comunidad de ideales? Mi mundo se ha ensanchado puesto que en él figuran más amigos que antes, y el anónimo casi absoluto que representaba para mí el pueblo argentino ha tomado nombres que podré repetir en mis recuerdos, que haré conocer á los que en España forman mi mundo, uniéndolos también á su espíritu y á su acción. Porque cada amigo nuevo es una fuerza en nuestra vida, que actúa aunque no queramos; y si queremos, ¡cuánto más y más hondamente!

Y vosotros habéis tenido además, la delicadeza de rodearme de todos los motivos que pueden elevar este momento de adiós á la categoría de algo inolvidable para mí. Habéis querido que esta fiesta, en que se celebra mi adscripción honorífica á la Universidad, tenga por escenario la nueva casa de vuestro colegio, y que sea como un bautizo y su inauguración para que yo lleve en el alma la idea de estaexperiencia interesante en que os habéis empeñado, y que con justicia miráis como capital en vuestra obra educativa. Luego, habéis asociado á este acto la voz de los estudiantes con quienes he vivido durante unos meses, y cuya simpatía tan grata suena en mis oídos de impenitente sonador de un mañana más grande que el día de hoy, y en que nuestros defectos sean corregidos, por obra de aquellos ante quienes los confesamos para apartarlos de que los repitan. Hasta habéis consentido que resuene acá el eco de aquella casa. ovetense de que salí y por cuyo encargo vengo juntando de este modo (en forma que por lo no calculada parece más henchida de significación y simbolismo) aquel primer momento de mi llegada á Buenos Aires, en que me ví rodeado de antiguos discípulos españoles, representación viva de la bandera ideal de la España nueva. con este último de mi actuación universitaria platense, en que también los veo á mi lado, comulgando en el santo ideal con vosotros. Y, en fin, la intervención de los señores Ministros de Chile y del Perú. A todos y por todo, gracias infinitas. Habéis robustecido mis esperanzas en el mañana y mi fe en el esfuerzo bien intencionado: y eso es todo lo más que los hombres pueden dar á un hombre.

Homenaje del Profesorado Argentino

Por subscripción se ha adquirido un bronce «La Historia» que se entregó junto con un álbum, al Dr. Rafael Altamira, á su

vuelta de Montevideo. El álbum tiene esta dedicatoria:

«A don Rafael Altamira—Los profesores argentinos que subscriben, en representación de sus colegas de toda la república y en su propio nombre, quieren dejar constancia en las páginas de este álbum, de la gratisima impresión que ha producido en ellos la personalidad del ilustre maestro español don Rafael Altamira, cuyas sabias lecciones y nobles cualidades le acreditan como una honra para el gremio en el mundo civilizado. En su breve permanencia en la República Argentina ha abierto surcos nuevos á la enseñanza, ha atraído y elevado los corazones con el influjo de su entusiasmo y vocación por la ciencia y su amor á la verdad, y ha hecho revivir, aun más acendrado, el nativo cariño y respeto por la madre patria España, cuya grande cultura é indeclinable hidalguía han tenido en él su más digno heraldo. Este recuerdo, que desean tan duradero como lo humano, sus amigos los miembros del profesorado nacional, se lo dedican con votos por el mayor florecimiento de la benemérita universidad de Oviedo, por los más brillantes triunfos de su inteligencia y su labor, y por su dicha personal y la de los suyos».

Esta feliz iniciativa del profesorado ha sido secundada con en-

tusiasmo por todos los miembros del personal docente.

El Dr. Joaquín V. González dirigió la palabra al obsequiado.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

Censo Agropecuario Nacional. - Vols. I, II y III, págs. 434, 524 y 723, levantado en 1908 por una comisión compuesta por los señores Alberto B. Martínez, Francisco Latzina, José L. Suárez y Emilio Lahitte. El vol. I expone el plan por el que se ha llevado á término la obra y la estadística detallada por provincia, por territorio, por partido y totalizada acerca de la ganadería (variedades, sexos y destino de los animales); ganado bovino y ovino por razas; equino por precios, aplicación y razas; porcino, caprino, aves de corral, personal, pastos, arboledas, máquinas y enseres. La estadística de este primer volumen está ilustrada con 16 mapas para demostrar, gráficamente, la densidad del ganado ovino, bovino y equino en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba y Corrientes, y bovino de toda la República. El volumen II expone en la misma forma del primero, el cuadro general de la agricultura: árboles frutales, viñedos, cultivo de la caña de azúcar, del algodón, del trigo, del lino, del maíz, de la avena, de la cebada, de los forrajes, etc., por provincias, por partidos y totalización. Además, máquinas, útiles de labranza, vehículos, animales de trabajo y personal ocupado en la agricultura; contiene 15 mapas de la densidad de los cultivos en Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba y Corrientes. El volumen III, contiene 15 monografías escritas por Latzina, G. Daireaux, Gibson, Herrero Ducloux, Lavenir, Palencia, Mauduit, Fynn, Pillado, Girola, Lahitte, Spegazzini, Bidart y Davis, cuyos títulos son: Aspecto físico de la República Argentina; La estancia argentina; La evolución ganadera; Hidrología agrícola é industrial; Agrología; La industria vitivinícola; La arboricultura; La lechería; El comercio de carnes; Cultivo de las plantas industriales; La industria harinera; Flora agropecuaria; Policía sanitaria animal; El comercio argentino, anta-

ño y hogaño; Clima. El volumen lleva un complemento de 44 mapas: líneas isobaras, por estaciones y por años; líneas isotérmicas; lluvias; variación diurna de la presión atmosférica, de la temperatura y de la humedad, cuadros comparativos de la lluvia anual en Buenos Aires; procedencia de los vientos de determinados puntos; declinación magnética. Los tres volúmenes constituyen, con los tres mapas sobre ferrocarriles que llevan agregados, la obra de Geografía Argentina en el concepto moderno, con abundosa y precisa fuente de información sobre lo que pudiera necesitarse. Estas grandes obras destinadas, ante todo, á difundir los valores del país son de una circulación restringida en la República, siendo, por esto, los argentinos mismos quienes ignoran más á su país. La enseñanza de la Geografía en los colegios y escuelas, se resiente de vaguedad, imprecisión y anacronismo, precisamente porque profesores y alumnos hallan difícil, si no imposible, disponer de la publicación oficial para actualizar su preparación. El gobierno nacional debiera disponer el envío de un ejemplar de toda obra editada por las oficinas públicas á cada establecimiento de enseñanza secundaria ó normal, para que la difusión fuera amplísima y el conocimiento del país empezara por casa. Estas obras van, por el contrario, á integrar las bibliotecas particulares, hojeadas tal vez por el dueño y desempolvadas por el dueño cuando éste las necesita, caso no frecuente, para una consulta. Por otra parte, la remesa de publi-caciones ordenadas por el gobierno, sería la mejor manera de contribuir á la obra educadora de las Bibliotecas Populares, mejor tal vez que la subvención misma, pues que ésta suele servir á menudo, para amontonar novelas de mal gusto y libros viejos. - M.

La Restauración Nacionalista, por Ricardo Rojas, págs. 512, edición del Ministerio de Instrucción Pública. Es un informe sobre educación particularizada al régimen de los estudios históricos en Europa y en la República Argentina. Pero no se trata de una simple referencia. El A. extrae de sus observaciones, una teoría, define por comparación, nuestra enseñanza; hace la crítica del sistema argentino; propone las medidas que podrían tornarlo eficaz y preconiza, como síntesis, la orientación nacional que debemos dar al estudio de las humanidades modernas, cuyo centro es la historia. Es una obra nutrida en la que prima la vastidad intelectual del autor con sus conceptos más originales y sus convicciones más hondas y maduras, no siendo posible un análisis sino después de reflexionar seriamente sobre cada cuestión, ó la cuestión si se quiere, porque aspírase á resolver el problema de la nacionalidad mediante una enseñanza, pues la enseñanza es para Rojas, la llave maestra de la solución político-social de un país. Limitámosnos á anunciar esta producción, de las pocas con méritos reales en la literatura didáctica argentina, para tratarla con detenimiento en el próximo número, porque creemos así, servir á los intereses pedagógicos de la escuela nacional. - V. M.

Las Escuelas en el Japón. — «La educación japonesa», conferencias dadas en la Universidad de Londres, por el Barón DAIRÓки Кікисні, Presidente de la Universidad Imperial de Kioto; The Saturday Review, No 2805, vol. 108, Agosto 1909. Cuando el obispo acababa de perder el tren, dijo al Padre Kealy que su reloj para él, era un artículo de fe; el Padre Kealy le replicó, que mejor fuera que hubiese dicho «las buenas obras» (1). Esta anécdota se nos ocurre al leer el interesante libro del Barón Kikúchi sobre «Educación japonesa », y al comparar el sistema japonés con el nuestro propio. El sistema japonés es ante todo un sistema de buenas obras, mientras que el nuestro es un sistema de artículos de fe. Hemos construído en Inglaterra, un edificio educativo basado finalmente sobre un ideal de cultura intelectual. El resultado de nuestro sistema es de fomentar y estimular, dentro de ciertos límites, una cierta independencia mental y moral; pero, por otro lado, se nos reprocha de sacrificar los intereses prácticos de la mayoría á los intereses intelectuales de la minoría, y que cualquier buen resultado que logremos desarrollar, es más bien incidental que intencional.

Precisamente, lo contrario es lo que pasa en el Japón. Allí todo está subordinado á la moral y á la educación práctica del carácter. La ley de educación que empezó por ser de lo más simple y práctico, ha sido enmendada con breves intervalos, y siempre teniendo en vista su simplificación y eficiencia práctica. La historia de todo el movimiento es en extremo interesante é instructiva. La era llamada del «gobierno ilustrado» en el Japón, data del año 1868, y en 1872, fué promulgada la primera Ley de Educación. Esta establecía que la costumbre de considerar la educación como si fuese una especie de refinamiento, propio sólo de las clases gobernantes, era viciosa. «La cultura moral, el desarrollo de la inteligencia y la perfección en las artes, sólo se adquiere á fuerza de aprendizaje», dice el preámbulo, y añade: « la intención es que de hoy en adelante, y universalmente sin distinción de clase ni de sexo, no haya aldea alguna con hogar, ni hogar con individuo alguno, sin educación». La ley fué más de una vez modificada y reformada, pero siempre en la misma dirección y con el mismo objeto, á saber: acrecentar su eficiencia y proniover la sana moral.

Es desde este punto de vista, que tan marcado es el contraste entre nuestro propio sistema educativo y el sistema japonés. Nuestro ideal ha sido más bien de origen humanista é intelectual y era más bien esperanza que intención de que la moralidad pura resultaría de toda ella por incidencia. El hecho es que el defecto principal de nuestro sistema consistió siempre en no haber principiado por definir el fin que nos proponíamos. Empezamos por fundar nuestro sistema basando nuestra educación elemental, en general,

⁽I) En castellano el quid pro quo del original inglés no se trasluce con claridad: es-el caso que las buenas obras del cristiano y la maquinaria del reloj se expresan con la misma voz «works», y según la calidad respectiva «good works».

sobre las tradiciones de nuestra educación secundaria. Tan sólo ahora empezamos á darnos cuenta de lo que es, ó debería ser, el fin que nos proponemos, habiendo esperado hasta hace un año ó dos que se nos ocurriese que el objeto de la educación es, primordialmente, el desarrollo del carácter, y, en segundo lugar, el acrecentamiento de la utilidad práctica. En el Japón, empero, el punto de vista ha sido claramente definido, de principio á fin, y cada vez que naciera la sospecha de que no producía los resultados que se

buscaban, el sistema ha sido al punto modificado.

El interés principal del libro consiste en la descripción del sistema elemental japonés y de los métodos empleados en la educación moral. El niño principia con simples lecciones sobre las virtudes ordinarias, como el orden y la puntualidad; sigue después, la instrucción sobre las relaciones domésticas y el patriotismo (loyalty); se pasa entonces á lecciones más detalladas referentes á la conducta diaria, como la amistad, la honradez, la amabilidad, la generosidad, la modestia, el valor y la urbanidad. Todas estas virtudes están ilustradas por medio de cuentos y ejemplos. Más tarde los niños reciben lecciones sobre las virtudes sociales de importancia mayor, como el patriotismo, la cooperación, la buena fe, la perseverancia, los deberes cívicos, recomendándose á los maestros que, á más de las lecciones ordinarias, aprovechen toda oportunidad de inculcar en la mente de los niños estos preceptos y otros de índole análoga.

Las demás materias enseñadas en el curso elemental, á más de la moral, son: la lengua japonesa, la aritmética y la gimnasia, á las cuales se puede agregar, en armonía con las circustancias locales, el dibujo, el canto, el trabajo manual y la costura para las niñas. En las escuelas elementales superiores, figuran también en el programa, como materias adicionales, la historia y la geografía, con la agricultura, el comercio y la lengua inglesa, puesto que, como lo estableció la ordenanza imperial, las escuelas elementales están designadas para dar á los niños los rudimentos de educación cívica y moral, como también las nociones generales y adiestramiento necesarios para la vida, sin perjuicio del cuidado que se toma por el

desarrollo físico.

Es interesante observar de paso, cuán estrictamente todos estos tópicos están subordinados al fin central de conducta. Es así como la ley establece que la enseñanza de la historia tiene por objeto inculcar en los niños nociones claras de la evolución de la sociedad y de los cambios que se producen en ella, el surgimiento, la decadencia y la desaparición de los Estados, evitando, por lo mismo, toda discusión ó enseñanza de los detalles. Igualmente se declara que el objeto de la enseñanza científica tiene que ser para que los niños comprendan las relaciones que existen entre los objetos naturales más comunes y sus manifestaciones entre sí y en lo que se refiere á la humanidad; al mismo tiempo de estimularlos á observar con exactitud y fomentar su amor hacia la naturaleza. Por otra parte, el objeto de la enseñanza del dibujo es para acostumbrar á los niños á percibir con claridad y representar con corrección, fomentando al mismo tiempo el sentimiento de lo bello.

Lo que más llama la atención en todo este sistema, es el hecho de que se conserva como punto de vista sin ambajes un objetivo definido. El conocimiento de los detalles se considera que no tiene importancia alguna, sino en cuanto su adquisición y retención en la memoria desarrollan y fortalecen el carácter del individuo y su utilidad. No hemos podido tocar aquí más que uno de los numerosos problemas planteados en ese interesantísimo libro; pero todos estos problemas de que se ocupa están subordinados á la idea principal: vemos una aspiración nacional que se incorpora en un ideal nacional. Tal es el verdadero motivo del libro, tal la adolescencia, aparentemente repentina, de una gran nación; pero las causas que permiten á una gran nación romper ex-abrupto, al menos exteriormente, con su pasado, con el objeto de iniciar y realizar un gran ideal nacional, y esto, no sólo en razón de un vago entusiasmo, sino como una necesidad intensamente práctica, estas causas escapan á los alcances de la especulación.

Lo evidente es que los japoneses están trabajando con todo empeño, no febrilmente, sino con una diligencia tenaz y tranquila, con el fin de desarrollar un cierto tipo de carácter, no como lo hacemos nosotros los pueblos occidentales, estimando la prosperidad nacional por lo que interesa al bienestar individual, sino subordinando todos los intereses personales al bien público. Los efectos futuros de esta notable protesta contra el individualismo, están á la vista de todos; los peligros que corre, fáciles son de preveer; pero el libro queda como el testimonio de un movimiento nacional que absorbe todo lo que tiene de más potente un pueblo viril y enérgico, y, así como ofrèce un especial interés para los especialistas de la educación, tiene otro interés todavía más elevado tanto para los historiógrafos cuanto para los filósofos, y, por lo tanto, toda ponderación de su importancia sería poca.

Mental Fatigue and its measurement by the Æsthesiometer, por A. R. Abelson, Leipzig, Engelmann, 1908; 147 pgs. -Se sabe que Griesbach, hace doce años, ha señalado como una experiencia posible, la de determinar la fatiga intelectual y la medida de la acuidad táctil por medio del estesiómetro. Numerosas pesquisas han seguido á las del pedagogo alemán; algunas han llegado á la misma conclusión que él; otras no han obtenido sino resultados negativos; Abelson se ha propuesto, por su parte, probar el método de Griesbach. Las observaciones sobre las cuales se apoya, muy numerosas, y de las cuales una buena parte han sido tomadas con mucho cuidado por él mismo, se refieren principalmente á niños franceses (Rennes) é ingleses. Concluye en resumen, aunque las cifras obtenidas no siempre parecen estar de acuerdo con su conclusión: «No hay duda que la fatiga mental va acompañada de una disminución de la sensibilidad cutánea. Cuanto más grande es la fatiga, tanto más lo es la disminución». El A. presenta sobre los niños de las escuelas primarias francesas, algunas observaciones de orden general muy interesantes, que conviene señalar á los educadores franceses. Con sorpresa ha constatado

que la mayoría de los niños de las clases pobres y medias que ha encontrado en estas escuelas, son nerviosos; que estos niños desde la mañana parecen fatigados, lo que indica un sueño insuficiente; ha constatado también que algunos por la noche padecen de insomnios. Se ha admirado de la cantidad de trabajo que se les exige; una parte de este trabajo es á menudo realizado en la casa, algunas veces, probablemente tarde de la noche; de ahí la insuficiencia de sueño. Si no está enteramente satisfecho de la educación de su país (Inglaterra) que demasiado se preocupa del desarrollo del vigor físico y de la buena salud, lo está todavía menos del sistema francés que tanto descuida, en efecto, la higiene y la salud física, preparando un país, á lo menos en las ciudades, de adultos enclenques y neuróticos. — B. BOURDON.

Introduction to social psychology, por William Mac Dougall, Londres, Metheun y Co, 1908.—El A. de este volumen procura establecer la base de una psicología de las razas. La tentativa no es del todo nueva, pues ya diversos antropólogos (sobre todo del grupo representado por Desmoulins) han hecho estudios é investigaciones sobre las características de las razas para demostrar cuáles elementos son innatos y cuales adquiridos. Las nuevas tentativas no revelan una seguridad de argumentación mayor que las antiguas, no obstante los enormes progresos de la antropología. Esto responde á la falta de conceptos precisos sobre lo que se debe entender por una psicología social y tal es el motivo que ha impulsado á Dougall á escribir el presente libro. No disimulo la dificultad de su tentativa, dificultad que nace especialmente de la extensión del campo á estudiar y de la intermitencia de los fenómenos á examinar.

Según Mac Dougall la psicología rinde provechos no solamente á aquellos que se ocupan del desarrollo mental del individuo — educadores y médicos, — sino también á los economistas y políticos. Es por esta razón que el A. ha escrito de un modo conciso y de un cierto punto de vista elemental para hacerse comprender no solo de los especialistas sino de toda persona culta. Las ideas en este libro que tienen mayor interés para la psicología pura, son especialmente las que se refieren á las emociones y á la voluntad.

Para llegar á una psicología de la raza el primer paso es el de descubrir los elementos que, siendo comunes á cualquier sociedad, sean igualmente fundamentales. MAC DOUGALL cree reconocer elementos de este género, en las impulsiones innatas que acompañan á una emoción; á los impulsos les llama instintos, á las emociones — que representan el tono afectivo, — emociones simples; así el instinto de la fuga tendría como emoción correspondiente el pavor; el instinto de la curiosidad, la emoción de maravilla. Estos instintos y estas emociones, derivan de los instintos mucho más primitivos de los animales superiores, en la vida de los cuales ya se puede distinguir trazas de las emociones que á ellos corresponden. En el hombre, los instintos han sufrido tantas variaciones que pre-

sentan un sistema complicadísimo y el análisis demuestra que las

emociones son igualmente complejas.

En una evolución superior, paralelamente al desarrollo social, se encuentran las «disposiciones afectivas» simplificadas, á las que el A. llamó «sentimientos», de los cuales son típicos el amor y el odio. La alegría y el dolor son concebidos por Dougall como modalidades de toda sensación, en vez de considerarlos como sen-

timientos particulares.

La segunda parte de esta obra trata de los «productos sociales» que tienen por base los instintos humanos. En la última parte se refiere al origen de la ética y moral humanas, demostrando la influencia de la religión en el desenvolvimiento de la civilización, como tesis no satisface del todo, pues el A. se ha limitado á los ejemplos de moral de un tipo muy elemental. Solo un estudio crítico muy profundo, permitirá establecer los límites de las funciones demostradas por el A. Sin embargo, nadie podrá dudar de la gran importancia y el servicio que MAC DOUGALL ha prestado á la ciencia con su estudio genial. — C. B. SANDERS.

Grundriss der Psychologie für Pädagogen, por O. Lip-MANN, 100 págs. Leipzig, A. Bartk, 1909, Mt. 2. – Este pequeño é interesante libro tiene por objeto dar nociones claras y precisas de la psicología á una determinada categoría de personas que por sus profesiones deben necesariamente ocuparse de cuestiones psicológicas; pero que no pueden, salvo raras excepciones, estudiar á fondo la materia en tratados extensos. Es un libro útil sobre todo para los pedagogos. Establecidos los principios generales de la psicología y los resultados de los experimentos psicológicos, el A. pasa á examinar los elementos intelectuales de nuestra vida psíquica y el modo cómo por la asociación y por la memoria, de estos primeros elementos, se desenvuelve y se construye la función intelectual más elevada. En este párrafo se trata especialmente la psicología del testimonio que ha adquirido una gran importancia del punto de vista pedagógico. En dos párrafos sucesivos el A. se ocupa de las funciones emocionales y volitivas. Después, en un capítulo aparte, estudia la atención y los fenómenos correlativos de la fatiga, del reposo, del ejercicio. Luego se ocupa de los resultados prácticos más importantes para la pedagogía; del desarrollo psíquico del niño y de sus relaciones con la organización escolar y con los métodos didácticos. Toda esta materia, que fué objeto de un curso de psicología para los maestros, está expuesta de una manera fácil y llana, comprensible aún para aquéllos que no posean conocimientos especiales. — L. B.

Pour et contre la Psychophysique, por el Dr. Jean Philippe. Revue Philosophique. Nº 8. Agosto de 1909.— La psicofísica es la parte de la psicología experimental más duramente criticada. Tanto los metafísicos como los matemáticos le han dirigido sus reproches; los últimos que se han pronunciado en este sentido son Von Bicroliet y Surel. Si cada año aparecen libros en su contra

cada año también se publican numerosas monografías y pesquisas psicológicas revelando más ó menos los métodos psicológicos. Esta ciencia, no obstante los ataques, subsiste todavía; ¿de dónde proviene su vitalidad? Tal es el problema que Philippe desarrolla en su extenso trabajo. Ante todo, dice el A., conviene distinguir la psicofísica de Weber de la de Fechner; las críticas á ésta son fundadas porque es una obra estéril, no así las críticas á la obra de aquél que conserva hasta hoy toda su fecundidad. La una es mateimática y deductiva, la otra experimental é inductiva. Partiendo de estas diferencias, PHILIPPE analiza la obra de Weber: sus primeros descubrimientos, sus recomendaciones, la interpretación de sus estadísticas, la faz objetiva y la faz subjetiva de los fenómenos, la nfluencia del sentido experimental del observador, la variabilidad de sus experiencias, sus leyes todo lo cual está consignado en su pequeño libro, técnico, perfecto, superior á muchos manuales de laboratorios y revela en su materialidad la modestia del sabio de Leipzig. Luego critica la obra de Fechner, quien partiendo del cálculo de las probabilidades, se ha lanzado en una serie de consideraciones matemáticas, deduciendo principios, formulando leyes que, ó por basarse en un número reducido de experiencias, ó por haber prevalecido el factor subjetivo, ó por haber empleado el método a priori, han sido modificadas por experiencias posteriores. Se puede afirmar, pues, que la psicofísica de Fechner difiere de la de Weber en su concepcion general, en su método y en su técnica. Sin embargo el A. no desconoce los méritos de los descubrimientos de Fechner. Finalmente, reivindica para la psicofísica, la gloria de haber dado en tierra con la vieja psicología escocesa y haber producido, mediante el empleo del método científico, grandes progresos en los dominios de la inteligencia.

Memoria de la Dirección General de Escuelas. - Correspondiente al período escolar de Junio de 1908 á Junio 1909. — Provincia de Buenos Aires - Un volumen de 376 pág. - Es un trabajo muy completo; en él se han tocado con amplitud todos los problemas que se relacionan con la instrucción pública en sus manifestaciones más diversas. Pone, además, de relieve el progreso alcanzado en materia educacional, al cual han contribuído los poderes públicos, las autoridades escolares, la inspección, el personal docente y una serie de iniciativas cuya realización ha sido de fecundos resultados. Según los datos oficiales el analfabetismo que en 1883 estaba representado por un 47.84 % de la población escolar (8 á 11 años) ha disminuído en 1908 á un 29.98 º/o y con el aumento de escuelas durante el año en curso, hace presumir que disminuirá aún á un 25 %. En 1906 funcionaron 116 escuelas públicas más que el año anterior; en 1907 se crearon todavía 143 sobre las de 1906; en 1908 se instalaron 31 nuevas, cuyo total ascendió el 31 de Diciembre de dicho año, á 1375. Se ha decretado además, la creación de 145 escuelas comunes, suburbanas y rurales y 29 para adultos, muchas de las cuales están ya funcionando. En 1908 las escuelas se han clasificado, según su categoría en 43 complementarias, 1303 comunes

ó primarias, 7 de cárceles y 22 de adultos. El número de escuelas privadas ascendió á 360. El personal docente se clasificó según su empleo, en 1375 directores, 1938 maestros ordinarios y 123 maestros especiales, es decir, un conjunto de 3436, de los cuales, solamente 2195 poseían diploma nacional ó provincial y 1241 carecían de título. En cuanto al sexo, 403 eran varones y 3133 mujeres. A estas escuelas concurrieron 69.376 niños á las urbanas; 26.012 á las sub-urbanas y 25.872 á las rurales, lo que hace un total de 121.460 alumnos. Si á este conjunto se agrega el número de educandos de las escuelas de aplicación anexas á las normales situadas en la Provincia y el de las escuelas particulares, la suma se eleva á más de 148.249 niños. Las finanzas por diversos conceptos, se calculan en \$ m/n 7.180.000. La memoria se ocupa de la formación del carácter nacional, para lo cual propone estos medios: jura de la bandera por todos los niños de la escuela, en todos los grados mediante recursos del mecanismo de la enseñanza; lecturas, cartas, leyendas, historia, geografía, instrucción moral y cívica, juegos físicos y ejercicios militares; por medio de las asociaciones patrióticas formadas por los alumnos de cada escuela; proyecciones luminosas; celebración de los días históricos; recuerdo de sus efemérides; fiesta del árbol, etc.

Otros capítulos importantes de que se ocupa el libro son: Consejo General de Educación, resoluciones — Consejos, Escuelas, programa desarrollado — Inspección técnica, general y especial, labor realizada — Conferencias escolares, patrióticas, educacionales y populares — Plan de estudios primarios — Escuelas de Adultos — Id. de Cárceles — Exámenes — Celebración del Centenario — Cuerpo Médico Escolar — Edificación — Museo Pedagógico — Bibliotecas — Publicaciones — Archivo — Iniciativas, etc. El simple análisis de esta Memoria que representa un trabajo de aliento, denuncia el gran progreso alcanzado en la instrucción pública la Provincia.

J. del C. M.

Enseñanza Universitaria de las Matemáticas, por el ingeniero N. Bessio Moreno. Un folleto de 39 págs. El 16 de Junio ppdo. en los salones del diario «Buenos Aires» y bajo el patrocinio del centro Provincial de Ingeniería, tuvo lugar esta conferencia en la cual el A. en elegante lenguaje y giros galanos como para amortiguar la aridez del tema, estudia cuestiones importantes. Empieza recordando las opiniones desfavorables de algunas eminencias científicas respecto de la eficacia de los métodos hoy en uso. Para subsanarlos insiste en la necesidad de los métodos investigativos, porque destinado el alumno á indagar más tarde en ese campo, es elemental que conozca los procedimientos de esa indagación ó por lo menos el modo de adquirirlos. Desde que Sócrates, Descartes y Kant señalaron las rutas precursoras de las conquistas modernas, se ha comprobado la unidad de la ciencia por la unidad del método; pero el método tiene fases diversas: en el campo de la investigación, estarían la intuición pura que conduce á la deducción; la observación, experimentación, inducción y generalización, completadas por los pro-

cedimientos analíticos, comparativos é históricos. Para las matemáticas puras que no necesitan para su desarrollo, cotejar con la naturaleza por la observación, comprobar por la experimentación ó hacer la comparación histórica para conocer el grado de verdad de sus conclusiones, no obstante ser ciencias de pura abstracción, en el campo de la enseñanza se puede y debe enseñárselas experimentalmente, por lo mismo que la psicología de los estudiantes universitarios revela un espíritu moldeable y capaz de adoptar las formas que el ambiente les inspira, tanto más cuanto que después de las matemáticas puras llegan á las matemáticas aplicadas donde necesariamente debe prevalecer el método experimental. Si bien no de una manera exclusiva, recomienda para estas ciencias el empleo del procedimiento gráfico. Para las segundas, distingue el estudio teórico que se deberá hacer del mismo modo y con iguales precauciones que para las matemáticas en su terreno abstracto y el estudio práctico, es decir recoger por vía de observación, experimentación y selección los datos de la naturaleza que serán sometidos al análisis netamente deductivo. El A. después de dar útiles consejos á los estudiantes, de hablar de la finalidad de los estudios superiores, aboga por la celebración de congresos periódicos de universitarios, cuyos resultados encarece en alto grado. Es un trabajo de elevados conceptos y de gran mérito puesto que afronta un importante capítulo didáctico para la enseñanza de las matemáticas superiores.

Enseñanza de la Fisiología aplicada á la Psicología, por el doctor Fernando LAHILLE. Del Boletín de S. Pública, T. II, No V, un tolleto de 25 págs. El A. parte de una idea directriz, la comparación entre el profesor y sus alumnos con el agricultor y el suelo que cultiva. Fundamentando su tesis expone un plan de estudios dividido en cuatro secciones: cultura profesional, literaria, artística y científica general. Además incluye el programa que según el A. conviene desarrollar en esta materia relativamente nueva en los planes de estudio. Es partidario de la psicología objetiva, considerándola como un capítulo de la psicología de los seres vivos y en particular de la psicología del sistema nervioso. Recuerda Lahille que muchas de las conquistas en el campo psíquico que parecían definitivamente aceptadas, han sufrido la prueba de experiencias posteriores que las han modificado ó destruído totalmente; y como, según Aristóteles, no hay ciencia sino de lo general, opina que los especialistas no se deben perder en nimiedades, sino por el contrario reducirse al terreno extrictamente positivo de esta materia. En la parte final de este informe el A. se ocupa de programas, horario, sistema de pruebas, tarea del profesor.

La filosofia optimista de Metchnikoff. Revista de Derecho, Historia y Letras, año XII, Septiembre, 1909. (Conferencia del doctor J. Alfredo Ferreira en la inauguración de la asociación «Cooperativa de Lectura», bajo el patrocinio del Consejo Escolar VII y de la Inspección Técnica). — «Como el mundo se go-

bierna cada vez más por razones que por la fuerza, la socialización de las ideas se efectúa rápidamente. El alfabetismo universal de nuestro momento histórico ha dado un vigoroso impulso á la conferencia. Todos leen para saber más ó para hacer más; todos quieren saber, y pronto, porque la mente contemporánea es sintética: exige mucho en poco. De aquí la necesidad de resumir el libro, de presentarlo en extracto para que todos aprovechen. Por otra parte, es necesario mejorar el concepto de la Biblioteca Popular; se debe desterrar el libro mudo. Basados en estas consideraciones se ha fundado la Cooperativa de Lectura que además de ampliar y mejorar las conferencias didácticas de la capital, de suyo algo monótonas y sin resultados positivos, tiene por objeto dar á conocer en forma resumida el libro de un autor que se eligirá con entera libertad. Ferreira ha tomado: Estudios sobre la naturaleza humana. — Ensavo de filosofía optimista del sabio ruso Metchnikoff, un observador de laboratorio que ha especializado sus investigaciones en la parasitología del cuerpo humano; pero como todo vasto pensador odia la estrecha y á veces brutal especialización. De cuando en cuando levanta la cabeza para generalizar sus ideas, aplicándolas al mundo social y á los problemas que dicen con el género humano». Su libro comprende doce capítulos: los seis primeros, según el autor, tienden á evidenciar las anomalías de la naturaleza humana; los dos siguientes á consignar las tentativas de las religiones y de las doctrinas filosóficas para contrarrestar los efectos de esas desarmonías; los tres siguientes tratan de lo que la ciencia ha hecho y puede hacer contra esos mismos efectos, es decir contra las enfermedades, contra la vejez y contra la muerte, fuentes fatales de infelicidad. El párrafo XII recapitula lo dicho. La primera mitad del libro gira alrededor de esta idea capital: contradecir la concepción metafisica y superficial de Rousseau: «Todo sale perfecto de manos de la naturaleza; en el hombre todo degenera», para substituirlo por esta otra: « Nada hay perfecto, porque todo está en evolución ». En punto á las anomalías, Metchnikoff pasa en revista á los órganos rudimentarios inútiles ó dañosos del sistema secular de los sentidos, del aparato circulatorio, llegando á decir: «El organismo humano puede pasarse perfectamente sin estómago».

Su punto de vista fundamental es este: las imperfecciones del orga-

nismo individual están vinculadas al organismo social.

Al rededor de esta tesis aborda con altura el problema de las enfermedades de la vejez y de la muerte. Tiene fe en la ciencia; con la fuerza de un apóstol social pretende convertir la vejez patológica en fisiológica, dando mucho más duración, más firmeza y más utilidad á la vida individual. Es un optimista que asigna á la evolución humana grados sucesivos de perfeccionamiento. Cree en la felicidad progresiva, en el aumento del bienestar físico intelectual y moral mediante la acción de la ciencia, de la industria, del arte que encantará más que ahora la vida humana. El artículo de Ferreira es sobrio, sustancioso y da una idea cabal del libro de Metchnikoff. — J. DEL C. M.

Les Névroses, por Pierre Janet. Bibliothèque de Philosophie Scientifique, 1 vol. 397 págs. París, 1909. Flammarión. — El volumen que M. Pierre Janet acaba de publicar sobre las neurosis no es en síntesis más que un resumen y la conclusión más reciente de sus numerosas y bellas observaciones sobre la historia y la psicastenia. «Estos estudios, dice Janet en su Introducción, no pueden referirse á todos los fenómenos llamados con ó sin razón neuropáticos, sino que deben limitarse á los más importantes, más frecuentes y sobre todo, á los más conocidos. La primera parte de este libro presentará una descripción rápida de un cierto número de síntomas que me parece deben quedar largo tiempo todavía en el cuadro de la neurosis y que se refieren á dos enfermedades neuropáticas, frecuentemente estudiadas hoy. En la segunda parte trataré de obtener de estos métodos algunas nociones de conjunto sobre estas dos neurosis interesantes, la Histeria y la Psicastenia y una concepción á lo menos provisoria, de lo que se puede llamar

en general una neurosis ».

Las definiciones más diversas y más vagas han sido sucesivamente propuestas por los autores para caracterizar los hechos neuropáticos. Janet las recuerda criticándolas, antes de buscar por su parte, una definición que reuna los syndromes descriptos. El nombre de neurosis parece haber englobado desde luego, todo el conjunto de enfermedades extraordinarias, de causa oculta. Se sabe en efecto, que si la palabra fué imaginada por Cullen á fines del siglo XVIII, (accidentes que comprenderíamos hoy bajo este título, han sido descriptos desde la antigüedad), los ensayos de definición son, no obstante, relativamente recientes. El P. Panum en su famoso tratado sur les affections vaporeuses de deux sexes ou maladies nerveuses vulgairement appelées maux des nerfs, publicado en el año VII, fué el primero que escribió: «Las enfermedades que estudio no son aquellas que dependen del relajamiento de las fibras nerviosas ó de su debilidad, sino aquellas que dependen de la tensión y del exceso de estas fibras». Desgraciadamente la definición es totalmente gratuita, el P. Panum no podía justificarla; y la histología patológica si tuviese tiempo que perder, podría demostrar hoy su inexactitud. Pero como lo hace notar muy bien Janet, una simple lectura de la tabla de las materia nos enseña más y mejor que la definición mencionada. Allí se encuentra en cada línea las palabras « extraordinarios, notables, sorprendentes ». Las neurosis han sido, pues, por muchísimo tiempo « enfermedades extraordinarias, es decir, inexplicables, incomprensibles en el estado actual de la ciencia fisiológica.

La historia teórica de las neurosis entra en una segunda faz con el Traité des maladies nerveuses que Saudras publicó en 1851. La anatomía patológica ha hecho dar un gran paso á la nosología y Soudras entiende por enfermedades nerviosas «todas aquellas en las cuales las funciones del sistema nervioso están alteradas sin que, en el estado actual de nuestros conocimientos, se pueda reconocer por causa primera una alteración material, local y necesaria de los órganos». Una vez en esta ruta el dominio de las

neurosis se va limitando. Axenfeld y Huchard en su hermoso Traité des Nerveuses (1883), no admiten más que seis: el citado nervioso, corea, eclampsia, epilepsia, catalepsia é histeria. Para Huck-Tuke (Dictionnaire de médicine, 1892) como para Raymond (1907), las neurosis quedan siempre como las enfermedades sin lesión, á lo menos en el estado actual de nuestros conocimientos.

Una tentativa mucho más interesante es la de los médicos psicólogos que han tratado de definir las neurosis de las enfermedades psicológicas. Bernheim, Pierre Janet (en su Automatisme psychologique), Dubois de Berne han presentado y definido esta teoría. Las neurosis, las psiconeurosis, dice el último de una manera más precisa, están caracterizadas por un hecho capital: la intervención del espíritu, de las representaciones mentales, en todos sus síntomas. Verdaderamente esta definición tiene un gran valor: es evidente que estos fenómenos puramente psíquicos desempeñan un papel muy importante en los syndromes clínicos, hoy comprendidos bajo el nombre de neurosis.

Rechazando todas las teorías propuestas, Janet ensaya una interpretación sintética, psico-fisiológica á la vez. La concepción que él propone es fisiológica y funcional; las neurosis resultan de las enfermedades de la evolución de las funciones. «Como lo observan desde hace algún tiempo varios autores, y en particular Grasset, estamos hipnotizados desde hace un siglo por la anatomía patológica y pensamos demasiado anatómicamente. Es necesario en medicina fisiológicamente y tener siempre presente en el espíritu de la consideración de las funciones mucho más que la consideración de los órganos. Esto es sobre todo importante, cuando se trata de trastornos neuropáticos que observan siempre sobre las funciones, sobre los sistemas de operaciones y no aisladamente sobre un órgano». Analizando entonces las jerarquías de las funciones y su adoptación á los acontecimientos presentes de la vida, M. Janet llega á esta definición: «Las neurosis son enfermedades que obran sobre las diversas funciones del organismo, caracterizadas por una alteración de las partes superiores de estas funciones, suspendidas en su evolución, en su adaptación al momento presente, de estado actual del mundo exterior y del individuo, y por la ausencia de deteriorizaciones de las partes antiguas de estas mismas funciones que podrían aún ejercerse muy bien, de una manera abstracta, independientemente de las circunstancias presentes. En resumen: las neurosis son trastornos de diversas funciones del organismo caracterizadas por la sus-pensión del desarrollo sin deteriorización: de la función en sí misma ».

Las teorías de Janet han sido y son todavía á menudo, atacadas por ciertos alienistas, psicólogos y fisiologistas insuficientes que se abstienen en pedir á la autonomía más ó menos fina del sistema nervioso, la palabra de todos los enigmas psico-patológicos. Es necesario esperar que la nueva concepción de M. Janet — aun pro-

visoria como toda concepción estrictamente científica — contribuirá á despertar su atención hacia el análisis de los datos psico-fisiológicos y les recordará que, si una concepción unitaria de la psiquiatría es en efecto deseable, que esta concepción unitaria no se forma cada día sino restringiendo el dominio de las neurosis, es necesario entonces buscar el principio en el examen neuropsíquico. — RAYMOND-MEUNIER.

Censo General de Educación de la República, — Distrito de La Plata. — Informe presentado por el señor E. DELLA CROCE. — Un folleto de 99 pág. El Censo levantado en este distrito en el mes de Mayo del año en curso arroja las siguientes cifras: niños en edad escolar: 20.265; de estos corresponden, varones 10.301, mujeres 9964 lo que da un exceso 3.27 º/o en favor del sexo masculino. El total de argentinos es de 18.627, de extranjeros 1638; de donde resulta que los primeros superan á los segundos en un 83.84 º/o. Las nacionalidades de los padres, madres ó tutores están representadas así: argentinos 5887; extranjeros 14.378. Los niños que saben leer y escribir alcanzan á 13.955, saben leer solamente 279; no saben leer ni escribir 6031. Concurren á las escuelas provinciales 10.240; á las nacionales 929; á las particulares 2411; reciben instrucción en sus casas 6685. El número de huérfanos es de 2465; defectuosos 156. Trabajan 1120.

L'Education morale rationelle por A. Leclére, in 18, XII – 291 pág. París, Hachette, 1901. Este libro trata de cuestiones numerosas y diversas pero basadas en la unidad del punto de vista del método (punto de vista moral y racional), á saber: del objeto y de los fines de la educación — de los medios educativos (familia, escuela) — de la enseñanza como medio de educación, «indirecto» (literatura, arte, ciencia) y directo (derecho moral), — de la educación religiosa, social, cívica, personal; — de la educación moral de la mujer, - de la ortopedia moral. Leclère tiene fe en la educación. Es de la pedagogía, no de la política, que él espera la regeneración social. La sociedad por sí misma no puede reformarse; es ciega y le falta la iniciativa. Por pereza, por miedo al esfuerzo, sigue la tradición y el prejuicio. ¿Quién pues, realizará la obra de reforma y de salud? No será el Estado porque él refleja la sociedad y no la dirige. Los poderes públicos están al servicio de la opinión, y ésta es la que se trata de formar. Desde luego, el ideal sería reducir à su mínimum el papel del Estado. Son pues, los individuos que reformarán la sociedad por medio de la educación. Indicar cómo se fundará la educación renovatriz, aparte de toda creencia religiosa, por las solas vías racionales, tal es el objeto y tal el espíritu del libro de Leclère.... Así entendida la pedagogía parece singularmente compleja. Sin embargo, el autor solo ha tenido en vista la educación moral; no ha querido más que indicar los fines; señalar las necesidades y las lagunas, los puntos y los medios de acción: ha dicho lo que se puede esperar, el espíritu que se debe aportar el método que se debe seguir. Su libro no es propiamente técnico;

es más bien una doctrina filosófica de la educación, que una pedagogía verdadera. Profundiza, desenvuelve, descompone y precisa la idea de educación; enumera y clasifica todos sus elementos, muestra la riqueza y la extensión de su impulso.—L. Dugas.

Cosas de Centro América por José M. Moncada; 311 pág.; Fontanet, editor, Madrid. Es un volumen de historia sobre los sucesos de que han sido teatro últimamente las cinco repúblicas del centro, acabadamente escrito, si bien apreciados los hechos de un punto de vista personal. El A. evidencia las causas de la constante convulsión interna de aquellos países, cuyo motivo principal radica en la ambición estrecha de determinados hombres en defensa de intereses que el A. no trepida en declarar. El libro se refiere particularmente á la acción de Santos Zelaya.

Elementos de Historia Contemporánea de América, por E. Vera González; un vol. 581 pág.; Cabaut y Cía., editores. Este libro, destinado á texto de los Colegios Nacionales, llena hoy un vacío; su aparición es, de consiguiente, oportuna. Escrita sobre el modelo de la Historia de Barros Arana, relata toda la historia de América, particularmente la de la independencia hasta nuestros días, es decir, hasta 1908.

La inteligencia y el cerebro con los métodos objetivos. -Georges Matisse - Renacimiento - Septiembre 1909, No 4. -Determinar las condiciones anatómicas y fisiológicas de los diversos modos de actividad intelectual, artística ó científica, condiciones que confieren á aquellos que, colocados en el supremo escalón, tienen una superioridad asegurada sobre sus congéneres: tal es la proposición que el A. desarrolla en su interesante estudio. Para ello insiste en un trabajo publicado en Archiv für Anatomie und Physiologie, por Segismundo Auerbach, sobre el cerebro y el cráneo de un notable músico, Naret Köning muerto en 1906. MATISSE se ha particularizado con algunas regiones del cerebro (Nansispesios derecho é izquierdo), singularmente el gyrus supra marginal, g. temporal medio. Luego cita los casos de precocidad observados en músicos y matemáticos como Mozart, Beethoven, Cherubini, Bach, Daquin, Pepito R. Arriola, Helmhotz, Newton, Pascal, Bertrand, Arago, Cauchy, Abel, Riemann, Gylden, Salois, Mme. Kovalewsky, etc., y parece llegar á estas conclusiones: Existen relaciones profundas entre las facultades matemáticas y las facultades musicales. Los centros funcionales de los unos dominarían sobre los de los otros. Las constataciones de los anatomistas tienen una gran importancia para la teoría psicológica del talento y del genio. La superioridad reconocida de un hombre en un dominio cualquiera, responde á caracteres objetivos constatables. La hipertrofia de tal ó cual lóbulo, de tal ó cual circunvolución, conferirá á aquel en quien se produce, una superioridad cierta, permitiéndole moverse con seguridad en medio de dificultades invencibles para los otros. Con frecuencia lo inconsciente trabaja en las obras notables de los genios. En las ciencias históricas donde todo es adquirido, no puede evidentemente haber una verdadera precocidad intelectual. Las últimas páginas se refieren al estudio de los centros auditivos corticales, manifestando que si bien es cierto que nuestra psicología y nuestra civilización están constituídas sobre visión, la audición deja entrever posibilidades infinitas y hace concebir grandes esperanzas en el futuro. La música, dice, poniendo en obra el mundo de los sonidos, más rico y más variado que el de los colores, tomará sin duda un gran impulso.

VARIAS

Programas de Ingreso para los Colegios Nacionales. — Agosto 4 de 1909 — Las pruebas de ingreso á que se refiere el artículo 38 del Reglamento de exámenes para los Colegios Nacionales serán dadas con sujeción á los siguientes programas:

Castellano. — Lectura razonada. — Escritura al dictado. — Composición sobre cosas, seres ó hechos de observación natural.

Aritmética. — Números enteros. — Adición, substracción, multiplicación y división. — Problemas. — Fracciones decimales. — Lectura y escritura de números decimales. — Adición, substracción,

multiplicación y división de decimales. — Problemas.

Fracciones ordinarias. — Lectura y escritura de fracciones ordinarias. — Simplificación y reducción de quebrados á un común denominador. — Adición, substracción, multiplicación y división de quebrados. — Reducción de fracciones decimales á quebrados y vice versa. — Problemas. — Divisibilidad: Divisibilidad de un número por 10, 100 y 1000, 2 y 5, 4 y 25, 8 y 125, 3, 6 y 9.

Sistema métrico decimal. — Medidas de longitud y superficie, peso, capacidad y volumen. — Reducción de medidas del sistema antiguo

de pesas y medidas al métrico-decimal. — Problemas.

Regla de tres por el método de reducción á la unidad. — Problemas. — Cálculo mental.

Geometría Plana. — Rectas perpendiculares y oblícuas. — Rectas paralelas. — Angulos. — Clasificación de los ángulos.

Circunferencia. — Propiedades generales. — Circunferencias concéntricas y excéntricas. — Medida de los ángulos centrales é inscrip-

tos. - Determinación del valor de π.

Polígonos. — Triángulos. — Cuadriláteros. — Polígonos regulares é irregulares. — Propiedades de los triángulos — paralelogramos. — Valor de los ángulos. — Igualdad de los polígonos. — Area de los polígonos.

Círculo y figuras circulares. — Polígonos inscriptos y circunscrip-

tos. - Area del círculo y de las figuras circulares.

Problemas gráficos. — 1º Trazar una perpendicular á una recta en un punto medio ó en otro cualquiera. 2º Dado un punto fuera de una recta, trazar á ésta una perpendicular. 3º Levantar una perpendicular en el extremo de una recta que no se pueda prolongar. 4º Dado un punto fuera de una recta, trazarle á ésta una paralela. 5º En el extremo de un segmento de recta, constrúyase un ángulo igual á otro dado. 6º Hallar la bisectriz de un ángulo dado. 7º Dividir un ángulo recto en tres ángulos agudos iguales. 8º Constrúyase un ángulo igual á la suma ó á la diferencia de dos ángulos dados. 9 Construir un triángulo conociendo la longitud de sus tres lados. 10. Construir un triángulo equilátero conociendo la longitud de uno de sus lados. 11. Construir un triángulo isósceles conociendo la base y la altura. 12. Construir un triángulo rectángulo conociendo un cateto y la hipotenusa. 13. Construir un triángulo rectángulo conociendo un cateto y el ángulo agudo que forma con la hipotenusa. 14. Construir un triángulo igual á otro dado. 15. Dividir un triángulo equilátero en tres triángulos isósceles iguales. 16. Constrúyase un cuadrado cuyos lados sean iguales á un segmento de recta dada. 17. Dada una de sus diagonales, construir un cuadrado. 18. Dadas las bases y la altura, construir un rectángulo. 19. Dados dos lados adyacentes, construir un rectángulo. 20. Construir un rectángulo dada la magnitud de sus diagonales y el ángulo que forma con la otra diagonal al cortarse. 21. Construir un rectángulo conociendo la magnitud de una de sus diagonales y uno de sus lados. 22. Construir un rombo conociendo sus dos diagonales. 23. Conociendo un lado y un ángulo, construir un rombo. 24. Dados dos lados inmediatos y el ángulo que forman, constrúyase un romboide. 25. Dadas las bases y la altura, construir un trapecio regular. 26. Construir un polígono igual á otro dado. 27. Inscribir en una circunferencia: un triángulo equilátero, un cuadrado, un pentágono regular, un exágono regular, un heptágono regular, un octágono regular, etc. 28. Sobre una recta dada construir un poligono de cualquier número de lados. 29. Hallar el centro de un arco. 30. Por tres puntos que no están en línea recta, hacer pasar una circunferencia. 31. Por un punto dado de una circunferencia, trazar á ésta una tangente. 32. Por un punto fuera de una circunferencia, trazar á ésta una tangente.

Anatomía, Fisiología é Higiene. — El esqueleto humano. Partes de que consta. Huesos, forma, estructura y composición. Articulaciones. Músculos. El movimiento. Boca y glándulas salivales, faringe, esófago, estómago, intestinos, jugo gástrico, páncreas, hígado.

La digestión.

Sangre. Arterias, venas, linfa y quilo; corazón, la circulación. Nariz. laringe, tráquea, bronquios, pulmones, pleura, diafragma. La respiración.

Los nervios, el cerebro, la médula espinal, órganos de la vista,

oído, tacto, gusto y olfato, sensibilidad.

El aire y la salud. Ventilación, calefacción é iluminación. El agua y la salud. Los baños. Los alimentos. Los vestidos. El ejercicio. El reposo. El sueño. El tabaco y el alcohol. Vacunación.

Geografía. — Nociones sumarias de Geografía astronómica y física. Las estrellas, el sol, la luna, la tierra, las estaciones, día y noche,

la atmósfera, el agua. Nomenclatura geográfica.

Geografía argentina. Situación, límites y extensión, relieve del suelo y clima. Orografía. Cordillera de los Andes y sistemas que desprende. Sistema central. Sistema del sur. Sierra de Misiones. Hidrografía. Río de la Plata. Río Paraná y Uruguay con sus afluentes principales. Ríos andinos. Ríos de la planicie central. Ríos patagónicos. Ríos y lagos de la región andina del sur. Población. Elementos que la forman. Producciones agrícolas, ganaderas é industriales. Comercio interior y exterior. Vías de comunicación, carreteras, férreas y fluviales. Forma de gobierno. División política del país.

Extensión, población, límites, principales accidentes geográficos, producciones y división política de cada una de las provincias y

gobernaciones.

Cartografía: mapas de la República, de las provincias ó de las gobernaciones en que se señalará los límites, las montañas, los ríos, las divisiones políticas, las ciudades principales y las vías de comunicación.

Nota: — El examen escrito de geografía constará del croquis de uno de estos mapas.

Historia Argentina. — El descubrimiento de América. Colón. Importancia y consecuencias del descubrimiento. Descubrimiento del Río de la Plata. Tribus indígenas que habitaban estas regiones. Magallanes y su viaje de circunnavegación. Gaboto. El adelantazgo de Mendoza. Primera fundación de Buenos Aires. Ayolas, Irala. Las encomiendas. Alvar Núñez. Ortíz de Zárate. Garay. Fundación de Santa Fé y Buenos Aires. Conquista del interior. Fundación de ciudades.

El Coloniaje. — Autoridades del gobierno colonial, Las misiones jesuíticas. Comercio de España con sus colonias. El contrabando. La cuestión de la Colonia del Sacramento. El virreynato, Ceballos y Vértiz. Progresivo desarrollo del Río de la Plata. Las invasiones inglesas. Liniers. El último virrey: Cisneros. La representación de hacendados, Entrada de Napoleón á España.

El 25 de Mayo. El primer gobierno patrio. Expediciones al Norte y al Paraguay. Triunfos y derrotas. Demócratas y conservadores. La revolución oriental. El primer Triunvirato. La Asamblea del año 13, su gran obra. La Bandera Argentina. Batalla de Salta. Vilcapugio y Ayohuma. San Martín. San Lorenzo. Brown. Combates navales. El Directorio. Fin del sitio de Montevideo. San Martín en Mendoza. Congreso de Tucumán. Paso de los Andes. Chacabuco. Mapú.

La guerra civil en el litoral. Constitución del año 19. Gobierno de las Heras y Rodríguez. Ministerio de Rivadavia: su obra. Guerra con el Brasil. La República unitaria y la Presidencia de la República. Su renuncia. Dorrego. Término de la

guerra con el Brasil.

Los estudios científicos en la Universidad. —El Consejo Directivo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires sometió á sus profesores el proyecto de profundizar la enseñanza parcial de sus programas, hoy desarrollados en una forma general. La idea fué acogida con entusiasmo por algunos profesores y el Consejo Directivo procedió á la bifurcación de cada enseñanza entre un titular un y suplente convertido en adjunto: uno de ellos, dictará el curso integral ó generalizado, mientras el otro ahondará una ó varias bolillas del programa, de interés inmediato ó nacional, dirigiendo investigaciones personales de sus alumnos.

Aceptada esta base de los futuros estudios de la Facultad de Derecho, el decano interino doctor Bidau juzgó que debía abordarse el problema en su faz práctica, ó sea resolver el medio de implantar esa doble enseñanza, juntamente con el nuevo plan de estudios, ya en

principio de ejecución, y que será excluído en 1913.

Para estudiar esta cuestión, se reunió últimamente el consejo directivo, aprovechándose, desde luego las sesudas observaciones de uno de los académicos más antiguos y reposados de la casa: el doctor Tezanos Pinto, cuya experiencia, acuñada con severos razonamientos, demostró que la implantación del nuevo régimen debía ser gradual, pues algunas materias prácticas no se prestaban á profundización ni investigaciones, y en otras no era satisfactoria la preparación de los estudiantes.

La mayoría de los consejeros estuvo de acuerdo con esas manifestaciones, robustecidas por razonamientos concordantes del doctor Canale, y apoyadas en lo tocante á la falta de estudios elementales de parte de los alumnos, por los doctores Orma, Dellepiane y García.

El consejero doctor Weigel Muñoz expuso que, mientras no se restablecieran en los estudios preparatorios los antiguos ramos de psicología, moral, lógica, escuelas filosóficas, instrucción cívica, nociones de economía política, latín y filosofía de la historia, no había que pensar en el estudio profundizado de asignaturas que exigían el conocimiento previo de tales materias, como la sociología, el derecho romano, la economía, la introducción al derecho, la política ó derecho constitucional y la psicología social.

Como se observara que esos ramos preparatorios podrán ser incluídos en los programas del instituto universitario por el cual deben pasar los estudiantes de colegios nacionales antes de ingresar á las

facultades, se resolvió:

Que los cursos del doctorado serán exclusivamente intensivos. Dichos cursos son los de historia del derecho constitucional argentino, historia y desarrollo del derecho administrativo, política económica de la República Argentina y evolución del derecho privado.

Que los cursos de la abogacía serán mixtos, en la forma indicada

por la asamblea de profesores.

Y que el consejo directivo quedará autorizado para aplazar la enseñanza profundizada en aquellos ramos de la abogacía, cuya índole práctica, ó en que la falta de estudios preliminares de los alumnos, así lo indiquen. Una asignatura, en la Universidad debe enseñarse intensa y extensivamente. La disposición que se ha tomado adjudicando dos profesores á cada materia, es en realidad una duplicación del tiempo. La intensidad educativa con la que se adquiere la noción precisa del método, no se la puede realizar sino ligándola al conjunto, es decir, á la extensión de la materia, porque toda parte vive forzosamente la vida del todo.

Es inadmisible, la enseñanza universitaria de una ciencia en 40 ó 50 lecciones (40 ó 50 horas), abarcada en su conjunto, por superficial; tomada en una de sus partes, por incompleta.

Librada al mismo alumno la preparación, resultará, segura, solo en aquellos casos en que el alumno sea de un empeño á toda prueba. Pero ¿cómo exigir á un titular 6 ú 8 horas de estadía en el aula, á más de las que necesita para prepararse, con una remuneración de 300 \$ mensuales?

Primer Congreso Nacional de Sociedades Populares de Educación. — El 12 de Octubre inauguró sus sesiones con la asistencia de los representantes de más de 67 sociedades populares existentes en toda la República. El 15 clausuró sus sesiones y en esa oportunidad pronunciaron discursos el presidente efectivo del Congreso doctor Joaquín V. González y el profesor Altamira. Cabe recordar que se ha trabajado con un gran fin patriótico. Las proposiciones aprobadas por la Asamblea encierran una bella promesa para el país. Por otra parte un pensamiento de alta cultura y de visión clara ha presidido las reuniones de este congreso, llamado á dejar huellas por la sinceridad de sus propósitos, la unión de fuerzas concurrentes á la labor común y muy principalmente por su espíritu práctico, libre de los lirismos en que caen lamentablemente las instituciones mal disciplinadas.

Las sanciones de este congreso, han tenido la virtud de mover la opinión y en esto consiste, quizás, su fuerza más poderosa, desde que al promover ideas se ha hecho sentir la necesidad de disciplinar energías, de aunar voluntades y de hacer un llamamiento á ciertas fuerzas latentes: nos referimos á nuestros acaudalados á quienes deben interesar las cuestiones de educación popular ya que ella tiene tan grandes proyecciones en los futuros destinos del país.

En esta asamblea de educadores y de amigos de la educación, planteáronse con acierto las palpitantes cuestiones de nuestra escuela, de nuestro medio, de nuestros niños en su salud física, moral é intelectual, resolviéndose con claro criterio en una serie de proposiciones que constituyen un programa de educación, digno exponente de nuestra cultura. Se habló con entusiasmo de la escuela nacional, de los problemas del analfabetismo, de los cuidados que las sociedades deben á los niños débiles ó enfermos, de la acción de la mujer en esta obra de patriotismo y de humanidad, siendo saludadas las iniciativas y los deseos con el aplauso espontáneo de la opinión.

El fin práctico de estos congresos debe ser el acierto con que los poderes públicos y los educadores, hagan efectivas las aspiracio-

nes en ellos formuladas.

César Lombroso. — Nacido en Venecia en 1836 ha fallecido en Turín el 19 de Octubre. La personalidad del eminente catedrático de la Universidad de Turín es conocida en todo el mundo científico y la extensión de su obra es inmensa. Dotado de un espíritu sencillo, la ciencia en Lombroso deja de ser un frío análisis; sus valientes empujes llevan el sello de su afán generoso.

Antes que él muchos sabios estudiaron los mismos fenómenos, pero sus trabajos no han tenido la virtud de suscitar ni la simpatía ni la discusión que ha despertado la obra lombrosiana. Sus doctrinas que han producido una revolución completa en el terreno científico, se anunciaban con estas sencillas palabras: «Me propongo, decía el gran maestro en 1865, explicar los fenómenos más visibles y características de psiquis á base de la teoría de la anormalidad ». Y agregaba: «Un estudio minucioso de tales problemas me demuestra que miramos á los delincuentes como culpables siempre sin tener en cuenta las circunstancias de medio y de herencia que determinan el delito y el crimen. Por esto los que velan por el orden social son crueles sin saberlo é ignoran que cada hombre que comete un delito no puede ser sometido á las leyes comunes, porque es un caso nuevo para la ciencia». Fundado en estas consideraciones, en su conocimiento profundo de la antropología humana en el estudio completo del medio y en los múltiples factores que influyen en la vida del sér, pudo surgir la teoría positiva de la responsabilidad criminal, que si bien ha sido combatida por los defensores de la escuela clásica, puede afirmarse que hoy está definitivamente incorporada á la ciencia.

Lombroso vivía escribiendo libros, folletos y difundiendo sus doctrinas en diarios y revistas. Lo que más caracteriza á su obra es que tomó su ciencia, no como un tópico de simple investigación, sino como un apostolado, pues en su fondo residen pensamientos de profunda bondad. Entre sus obras más importantes recordamos: El genio y la locura (1864)—El hombre criminal (1875)—Pensamiento y crimen (1878)—Sobre el desarrollo del delito en Italia y los medios para contrarrestarlo (1879) - El amor en los locos (1881) — El homicidio y el hurto por pasión (1882) — Cartas sobre la pelagra en Italia (1885) — Estudios sobre el hipnotismo (1887) - Las nuevas conquistas de la psiguiatría (1887) — El hombre de genio (1889) — Sobre la medicina legal del cadáver (1890) — El hombre blanco y el hombre de color (1892) — La faceta occipital media en las razas humanas (1892)—Los más recientes descubrimientos y aplicaciones de la psiquiatría en la antropología criminal (1893) - Los anarquistas (1894) - El delito político (1900) -Ha escrito además centenares de estudios sobre criminales y artículos de diverso orden en los grandes diarios de Europa y América. Sus trabajos, que culminan en estos dos puntos: teoría sobre la naturaleza atávica ó degenerativa del temperamento criminal en los llamados « delincuentes natos », y sobre la naturaleza patológica ó epiléptica del genio, han revolucionado durante cuarenta años la cultura científica mundial y hoy sus dos discípulos más eminentes, Garófalo y Ferri se encargarán de continuar, corregir y ensanchar

la obra del eminente psiquiatra. Bien se podía repetir las palabras del doctor Ingenieros: «La muerte de Lombroso enluta á la ciencia contemporánea y reune el más respetuoso homenaje de todos sus cultores».

Conferencia del señor Ministro de Chile. - En el gran salón de actos públicos el 8 del corriente, el Ministro de Chile doctor Miguel Cruchaga Tocornal, ex-catedrático de la Universidad de Santiago y miembro honorario de la Facultad de C. Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata, dió una conferencia sobre «Extradición». Hizo la presentación del distinguido profesor el presidente doctor González, quien se congratulaba no solamente por el honor que se dispensaba á la facultad, de que un maestro ilustrado ocupara una de sus cátedras, sino por la presencia de los señores ministros extranjeros y particularmente por la del señor Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que por primera vez se encontraba en esta casa. Asistieron al acto el Ministro Plenipotenciario de Alemania, doctor F. J. von Walthausen, el del Brasil doctor Domicio da Gama, doctor Eduardo E. Bidau, profesor de la Facultad de Derecho de Buenos Aires, doctor Honorio Pueyrredón, decanos, profesores y alumnos de las distintas facultades de la Universidad.

El Centenario en la Escuela Normal del Paraná. — Conferencia de profesores. — Uno de los puntos del programa con que la Escuela Normal del Paraná se prepara á festejar el Centenario de la Revolución, consiste en una Conferencia de sus ex-alumnos y ex-profesores, sobre los temas que van indicados en nota se-

parada.

La Comisión que suscribe cree que será fácil la concurrencia proporcionando ó facilitando los pasajes y los medios de estadía en esta ciudad, así como fijando la fecha de la reunión para antes ó después de los días comprendidos entre el 20 y el 25 de Mayo. Cuenta, por otra parte, con la buena voluntad de los hijos de esa casa, con su patriotismo y con el deseo vehemente de que los profesores recibidos desde hace treinta y cinco años, repartidos por todas las provincias argentinas y por las repúblicas vecinas, renueven sus recuerdos, examinen y den su voto á problemas de palpitante interés para la educación nacional, y, con motivo del gran día, solidaricen sus esperanzas en los progresos intelectuales del país, confiados especialmente á la cátedra y á la escuela primaria.

La Comisión del Centenario de la Escuela Normal Nacional, indica estos temas para ser tratados en la Conferencia:

1º Influencia de la Escuela Normal en la cultura general del país.

2º Influencia de la Escuela Normal en la condición económica y moral de la mujer argentina.

3º Nacionalización de la Enseñanza Primaria.

4º El Régimen Tutorial en la Escuela Secundaria y Normal del país.

50 El sistema de la coeducación de los sexos.

6º Conveniencia de fundar una Escuela Normal Superior para la formación del Profesorado Normal Secundario.

Hubiera, tal vez, convenido agregar á éstos, temas acerca de los procedimientos en enseñanza y uniformar opiniones acerca de la mejor manera de llevar á cabo el estudio del niño en el país, problemas de actualidad y sin solución general.

LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA

EN LA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Al doctor Rómulo S. Naón.

Este estudio fué presentado en forma sintética en la Sección de Ciencias Físicas del IV Congreso Científico (1er Pan-Americano) de Santiago de Chile, y ahora, gracias á la deferencia del Profesor Víctor Mercante, puedo desarrollarlo sin las trabas que imponen el tiempo y el lugar en asambleas como aquélla, para exteriorizar como entonces la labor realizada en el Museo de La Plata, durante varios años de vida universitaria, y mostrar con datos concretos la tendencia eurística y experimental de los estudios.

En aquella ocasión, nuestro Instituto alcanzó un señalado triunfo, que por ser impersonal no dudo en recordar: terminada mi exposición, el profesor de la Universidad de Chile, doctor Manuel B. Miranda, pidió á la asamblea un voto de aplauso para la Universidad de La Plata y para la nación que la poseía entre sus centros de alta cultura, haciendo votos porque su patria siguiese los mismos rumbos en la enseñanza superior de la química, sin perjuicio de la enseñanza técnica.

La organización, distribución y funcionamiento de los laboratorios y gabinetes que los planos y reglamentos ilustraban, el orden de los estudios demostrados en planes y programas, la correlación entre los distintos institutos y facultades, y la composición del personal docente, fueron estudiados cuidadosamente por los especialistas, pues son problemas que ocupan y preocupan á mis colegas de la nación hermana, como lo evidenciaron con sus valiosas contribuciones los Profesores Díaz Ossa, Cordero y García.

Figurarán en estas páginas todos los datos necesarios para juzgar nuestro Instituto como centro de cultura superior y de investigación científica; pero he creído oportuno aprovechar esta ocasión para indicar los rumbos de nuestros trabajos, para señalar los fines de su actual organización, para estudiar nuestro ambiente desde un punto de vista particular, y en fin, para plantear el problema de la enseñanza de la Química y ciencias afines en nuestro país, teniendo como modelos las naciones europeas y los Estados Unidos y utilizando como experiencia los datos que la historia de las instituciones científicas argentinas nos proporcionan.

TENDENCIAS Y ASPIRACIONES

Cuando en cumplimiento del artículo 17 de la Ley Nacional Nº 4699 se organizó en el Museo de La Plata una Escuela de Ciencias Químicas, sobre la base de la Escuela de Química y Farmacia de la extinguida Universidad de la Provincia, no se pensó solamente en continuar la obra iniciada por este instituto, digna de encomio sin duda alguna y muy superior á los recursos de que disponían sus autoridades.

La circunstancia de que la citada ley estableciese que el Museo debía conservar los fines de su primitiva creación, pero convirtiendo sus secciones en centros de enseñanza de las respectivas materias (1), señaló á nuestra Escuela, desde un principio, rumbos precisos, colocándola entre las escuelas de ciencias geográficas, geológicas, antropológicas y biológicas, obligándola á vivir en estrecha correlación con ellas, prestándoles su vida propia y obteniendo á la vez de sus profesores con sus materiales de estudio, sus gabinetes y laboratorios, la savia necesaria para elevar el nivel de sus disciplinas científicas, al mismo tiempo que ofrecía á sus alumnos un campo nuevo y sin límites para desenvolver sus iniciativas.

Por otra parte, la organización de los estudios todos de la Universidad, dentro del sistema de la correlación entre los distintos institutos y facultades, trajo como consecuencia la centralización de todos los ramos de la Química en nuestra Escuela; concentración que suponía mayores responsabilidades, indudables dificultades á vencer, pero que al mismo tiempo permitía la unidad de dirección, sin

JOAQUÍN V. GONZÁLEZ. — La Universidad Nacional de La Plata, 122. Buenos Aires, 1905.

contar con las ventajas que al tratar de este punto he de hacer resaltar después.

En estas condiciones, el papel á desempeñar por nuestra Escuela, dentro del organismo universitario, no podía reducirse á formar farmacéuticos y á llenar las necesidades de las Facultades de Agronomía y de Ciencias Físicas y Matemáticas: esta era solamente la tarea obligada, digna del mayor empeño, útil y no fácil.

Pero por encima de esta labor, otra preocupación debía dominar á los profesores, otra aspiración debía impulsarlos, otro interés conducirlos; no basta dictar lecciones llenas de erudición, realizar demostraciones de principios y leyes del mundo físico, comprobar propiedades de los cuerpos, observar y provocar fenómenos más ó menos curiosos; es menester que el profesor haga también vida de laboratorio, despertando entusiasmos, iniciando á sus discípulos en los placeres del trabajo desinteresado, de la investigación científica, porque ante los hombres jóvenes más que todos los libros, vale el ejemplo del sabio ó del estudioso en plena labor.

Cultivar el espíritu científico, amenazado de muerte por el espíritu práctico, entre nosotros, era la misión que correspondía á la Escuela de Ciencias Químicas del Museo; y con la creación del doctorado en química — que oportunamente estudiaremos — grado académico más que título profesional, diploma de honor más que patente de lucro, pudimos iniciar, desde 1906, la formación de un núcleo de jóvenes que, con un desinterés poco en armonía con las tendencias actuales de nuestros hombres, se dedicaron á estudios donde podrán conquistar honores, con provecho para la República, cuyo engrandecimiento económico debe ser completado por el progreso moral, si pretendemos figurar entre las grandes naciones del globo.

La tendencia utilitaria de nuestros estudiantes, sin pretender que sea suya únicamente, los aleja de las Escuelas de Ciencias Naturales y de todas aquellas instituciones donde sólo puedan alcanzar honores, pensando que éstos tienen como característica el no ser de ninguna utilidad. Acuden, en cambio, á las Escuelas de Derecho, de Medicina y de Ingeniería cuando tienen ó creen tener alas para volar tan alto, ó buscan en las Escuelas Industriales y de Comercio más modestas, un camino hacia las cumbres.

La conquista del diploma con el menor esfuerzo, es el objetivo de casi todos los que llaman á las puertas de las universidades: contados son los que en ellas buscan la cultura intensa y profunda, la disciplina severa para la inteligencia y el carácter, el método para la investigación y la norma segura para la conducta. Tra-

tando de contrarrestar esta tendencia, hemos luchado por formar hábitos de trabajo y de estudio en los jóvenes que á la Escuela se vinculan, iniciándolos en las investigaciones desinteresadas, favoreciendo sus modestas aspiraciones en el gabinete y en el laboratorio, elogiando sus ensayos, disimulando sus contrastes, y en fin, cultivando con cuidado extremo el espíritu de investigación científica, esa planta débil por ser nueva, difícil de conservar por ser exótica, artificial y como pegadiza ahora; pero que después de algunos años que nada significan en la vida de las instituciones y de los pueblos, tendrá hondas raíces en nuestro suelo y podremos enorgullecernos de una clase intelectual, de un ambiente científico real, único estímulo para quien trabaja desinteresadamente, lejos del torbellino de la especulación, de la vida superficial y fastuosa y de las agitaciones de la política.

Entre nosotros no existe, sino como excepción, el estudiante universitario propiamente dicho; y esta circunstancia daña á la intensidad de la enseñanza. No es que podamos desear la resurrección del tipo legendario de las novelas picarescas que arrastra su capa encubridora de miseria por Salamanca y asombra por la brillantez de su dialéctica como por los golpes de su espada; no es que lamentemos la falta de un Quartier Latin tal como nos ha sido descrito por Murger y caricaturado por Daumier. Lo que echamos de menos, lo que reconocemos como ausente, es ese elemento de labor paciente, concienzuda, de iniciativas propias; que hace del estudio la ocupación única de su vida; que completa, perfecciona y aumenta la enseñanza del profesor en el aula ó en el laboratorio; que busca en una carrera el desarrollo de sus aptitudes, la adquisición de medios para la lucha, pero que no se contenta con el diploma, espadón inútil si no posee el conocimiento de los secretos de la esgrima.

Altamira nos lo ha dicho sin ambajes en nuestra propia Universidad, con esa sencillez tan elocuente y esa avasalladora suavidad que son las características de su oratoria, señalando la clave de la potencia creadora de las universidades alemanas: los buenos profesores, sean ellos eminentes, no bastan para alcanzar el éxito, las universidades las hacen los alumnos.

Los hechos apuntados, sin ser halagadores, no nos autorizan para ser pesimistas: nuestro país ha realizado mayores prodigios que aquél que supondría una modificación de las tendencias de la juventud, ó más exactamente, de una parte de ella. La falta de alumnos en las facultades de Ciencias y de Letras fué en Francia

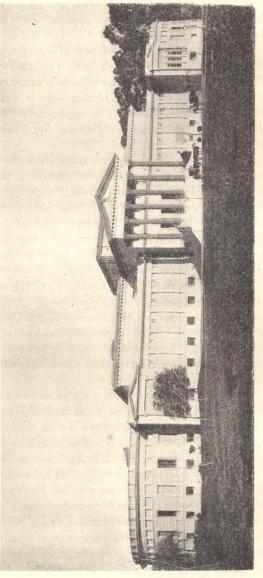
problema sin solución aparente (1) y, sin embargo, actualmente son

instituciones florecientes con una afluencia creciente de jóvenes que no pertenecen á las escuelas de derecho y de medicina como en la época citada.

Sin desesperar del porvenir, estos datos deben servir para prevenirnos é inducirnos á buscar los medios de acelerar ese movimiento evolutivo, que ya en Francia se ha realizado y cuyos resultados no tardarían en hacerse sentir.

CARÁCTER DE LA ENSEÑANZA

Se discute dentro y fuera del país el carácter de la enseñanza universitaria (2) y no son las ciencias químicas, los ramos del saber respecto de los cuales existen opiniones más concordantes.



LOUIS LIARD. — L'enseignement superieur en France, II, 400. París, 1894.
 RAFABL ALTAMIRA. — La crisis de la Universidad, VI conferencia en la Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, 1909.

g. I. - Museo de La Plata

Por lo que á nosotros se refiere, dos son las tendencias dominantes: la que exige una enseñanza que forme químicos industriales, ingenieros-químicos, y la que pide hombres para la cátedra y el laboratorio.

La primera tiene como defensor al Ingeniero Otto Krause, decano de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Buenos Aires y fundador y director de la primera Escuela Industrial de la Nación. Su dedicación á la enseñanza técnica—de la cual es fruto ópimo la Escuela Industrial citada — y la experiencia adquirida en sus viajes de estudio por Alemania é Inglaterra, dan á sus opiniones un valor indudable.

El Ingeniero Krause quiere transformar la Escuela de Química, que en la Facultad de su dirección funciona desde 1897, de modo que sus estudios sirvan para modelar ingenieros-químicos (1) y no doctores en química; hombres capaces de practicar los procedimientos de transformación de la materia en grande escala, y no especialistas dedicados á las tareas de laboratorio ó de la enseñanza, por la carencia de conocimientos técnicos suficientes para participar de los problemas de las industrias.

En principio, participo de las ideas del Ingeniero Krause, aunque sin excluir la enseñanza actual, y como él creo que el porvenir de estos químicos técnicos no puede ser más brillante. Pero es demasiado lejano para que debamos preocuparnos todavía de estos estudios y despreciemos los que estando más de acuerdo con nuestras tendencias y nuestras necesidades, han dado ya resultados que no pueden despreciarse.

Las industrias del país que podrían ofrecer hoy campo de acción á nuestros ingenieros-químicos, no han llegado á un grado de desarrollo suficiente y no lo alcanzarán en muchos años todavía, si es que alguna vez llegan. La vinicultura, la industria azucarera, la extracción de aceites, el aprovechamiento de substancias tánicas, la explotación de fuentes de petróleo, las aplicaciones de la electro-química y la metalurgia, por no citar sino las ramas de la industria que alguna importancia tienen ó prometen tener, proporcionarán á los ex-alumnos de las Escuelas Industriales del país elementos de trabajo, pero no constituyen aún núcleos de atracción ni siquiera para los ingenieros químicos europeos, que prefieren luchar en el viejo mundo en medio de la más ruda competencia.

OTTO KRAUSE. - Discurso, en Revista de la Universidad de Buenos Aires.
 Buenos Aires, 1909.

Las grandes industrias que constituyen la riqueza de Alemania, Francia é Inglaterra, serían entre nosotros imposibles hoy y lo serán mientras la densidad de la población no sea veinte ó treinta veces mayor, so pena de caer en los peligros que ya experimentamos para nuestra industria azucarera y nuestra vinicultura.

No debemos elaborar sino aquello que consumimos; y el consumo, estando directamente relacionado con la población, es completamente limitado en la República.

Examinando la organización y el funcionamiento de esos gigantescos institutos técnicos de Berlín, Carlsruhe, Koenisberg, Marbourg, Munster, Darmstadt, Goettingue y Leipzig en Alemania, de Brooklyn, Massachussets y Chicago en Norte América, de Zurich en Suiza, de Lille y Nancy en Francia, de Bruselas y Lieja en Bélgica y de Milán en Italia, y observando las sumas de dinero invertido por Mond, Musspratt, Brummer y Gossage en Inglaterra para crear institutos químicos, nos sentiremos asombrados y llenos de admiración; pero en ningún caso pensaremos en imitar tales ejemplos.

De estas instituciones sacamos un provecho más inmediato y más real: adoptando el sistema de organización y funcionamiento de sus aulas de conferencias, de sus gabinetes y de sus laboratorios; practicando los métodos de trabajo ideados por sus profesores; utilizando el material de demostración y de investigación más perfeccionado de que disponen; y en fin, sirviéndonos de sus tratados con entera independencia de criterio, pues que no estamos sujetos á prejuicios de nacionalidad. Y de este modo, podemos aprender y practicar química inorgánica con Roscoe, Moissan ú Ostwald; química orgánica con Berthelot, Beilstein, Béhal, Kohn, Swarts y Holleman; química física con Van t' Hoff ó Duhem; química analítica con Herz, Böttger, Duparc, Treadwell, Mohr, Post y Neumann, Carnot, Lewkowistch, Girard, Lunge, Allen, Escosura, Meurice, Villiers, Collin y Fayolle, Fresenius, Liversidge y Rose; química biológica con Gautier, Etard, Carracido, Bunge, Loew, Duclaux, Strasburger, Schron y Preyer; química agrícola con Müntz, Schloesing, Grandeau, Hilgard, André, Zolla, Nobbe, Saika, Bottomley y Dehérain; y en fin, historia de la química con Hoffer, Berthelot, Joannis, Ladenburg, Wurtz, Ostwald, Piñerúa y Thorpe.

Y aun aceptando la posibilidad de ofrecer á nuestros ingenierosquímicos un horizonte, ¿haríamos de ellos químicos enciclopédicos ó verdaderos especialistas? En este terreno, el problema no tiene sino una solución: necesitaríamos especialistas; y con esto nos obligaríamos á una subdivisión de los cursos, á una complicación tal del sistema del instituto, que basta para demostrar la imposibilidad de la empresa.

Descartada esta tendencia, queda en pie la que por mi parte he sostenido: nuestras Escuelas de Química deben tender á formar hombres para la cátedra y para el laboratorio.

Para defender esta opinión conviene definir previamente el tipo de hombre que tratamos de modelar, de acuerdo con el papel que debe desempeñar en nuestro medio ambiente.

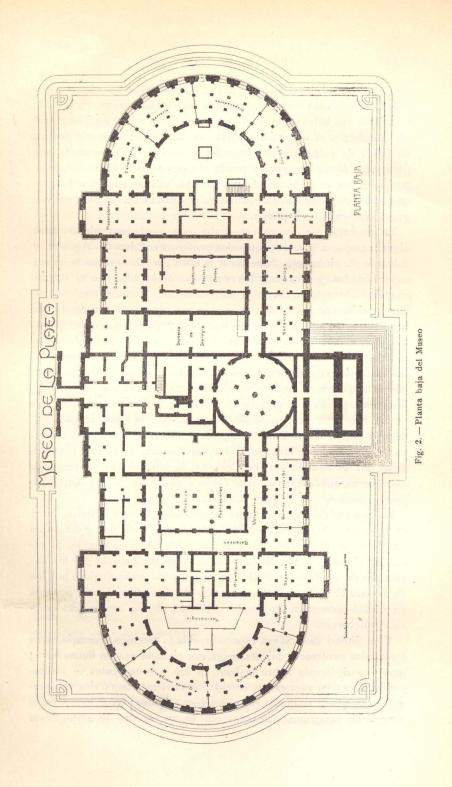
Hasta hoy, nuestros químicos han sido casi todos enciclopedistas, es decir, han dedicado su actividad á todas las ramas de la química. Obligados por las circunstancias han debido echar sobre sus hombros cargas en extremo pesadas, actuando como analistas en laboratorios oficiales ó privados; asesorando á los comerciantes, á los industriales y á los mineros especialmente; practicando estudios de investigación desinteresada que han enriquecido nuestra bibliografía científica; buscando el aprovechamiento de productos de nuestro suelo; colaborando con los naturalistas en trabajos de mérito innegable; y además, enseñando la ciencia de su predilección en nuestros colegios, escuelas y universidades, cuando no llevaban la luz hasta las masas populares como lo hizo Puiggari en 1865, lo ha hecho Kyle después y lo siguen practicando hoy mismo, jóvenes entusiastas que me honro en contar entre mis discípulos (1).

Desde 1823, en que el doctor Manuel Moreno aparece como iniciador de estos estudios y de investigaciones de laboratorio, Albarellos, Puiggari, Perón, Parodi, Weiss, Schnyder, Arata, Kyle, Harperath, Quiroga, Doering y Schikendantz, en Buenos Aires, en Córdoba y en distintos puntos del país, son los que figuran como profesionales sobresalientes, haciendo frente á las exigencias de nuestro medio, con laboratorios mal dotados, pero supliendo con su inteligencia ó su fuerza de voluntad los defectos de sus elementos de trabajo.

Actualmente, las circunstancias no han cambiado mucho, porque si bien la Escuela de Química de la Universidad de Buenos Aires ha formado algunos profesionales y ha habilitado á otros para el ejercicio de la profesión, en cumplimiento de una ley nacional, el crecimiento de la población hace más y más difícil el papel á desempeñar por nuestros químicos, obligándolos á un enciclopedismo que impide la intensificación del estudio, en la mayoría de los casos.

No ha llegado el momento de hacer especialistas dentro de las

⁽I) Las conferencias de Química dictadas en la «Universidad Popular» y en la «Universidad Obrera» de La Plata, han estado á cargo de alumnos del Museo.



Escuelas de Química: demos á nuestros discípulos doctrinas y métodos; señalemos rumbos para su futuro desenvolvimiento en la vida; formemos sus hábitos de trabajo; despertemos en su espíritu el ansia de saber y el amor á la ciencia por la ciencia; y cuando posean un fondo de cultura general profunda, cuando el laboratorio sea para ellos fuente de goce y pueda ser promesa de bienestar, dejémoslos entrar en la lucha, seguros de que sabrán soportar las responsabilidades que las excepcionales circunstancias del país, en progreso creciente, les imponen.

En conversación íntima escuchaba con verdadero placer, hace algún tiempo, á mis dos queridos profesores Eduardo Aguirre y Eduardo L. Holmberg, rememorar la obra por ellos realizada en sus especialidades, y comparar los resultados alcanzados con el bagaje científico obtenido en las aulas universitarias. Y en sus confesiones, libres del menor asomo de crítica para sus maestros, encontraba sin buscarla, una ratificación de mis opiniones: las ciencias químicas sufren una evolución inevitable en el país, como la han sufrido las ciencias naturales por ellos cultivadas, como la han experimentado las matemáticas aplicadas; y si ha llegado la época de formar ingenieros arquitectos, mecánicos, electricistas, hidráulicos, etc., como justamente piensa el Ingeniero Otto Krause, hubo un tiempo en que no fué necesaria esta especialización dentro de la Facultad para modelar hombres como Luis Huergo, Lavalle, Brian, White, Villanueva, Sahry, Balbín, Morales, Silveyra, Coquet, Barabino y tantos otros que se han puesto á la cabeza de sus colegas argentinos y extranjeros, sobresaliendo ante éstos á pesar de la xenolatría que por momentos nos ciega y extravía.

La especialización para nuestros químicos vendrá después, fuera de las aulas, de acuerdo con las tendencias de cada uno y del papel que le toque en suerte. Ya veo una promesa en tal sentido, al recordar el carácter tan diferente de las tesis presentadas por los exalumnos de la Escuela de Buenos Aires y los temas elegidos por los de nuestra Escuela del Museo: antes de diez años el país poseerá un núcleo numeroso de hombres jóvenes de los cuales podremos enorgullecernos.

Y en último caso, si esa especialización la creemos necesaria, para formar los profesores universitarios, por ejemplo, sea en buena hora; pero consigámosla sobre la base de los sobresalientes, é instituyendo becas en nuestras universidades, enviemos uno ó dos ex alumnos cada año á institutos europeos, bien elegidos; señalemos á estos jóvenes un programa á llenar, y que en su espíritu se arraigue la

idea de que tienen un compromiso sagrado ante su patria, siendo ellos al mismo tiempo los mayores beneficiados de su propio perfeccionamiento.

Por ese camino ha formado sus químicos el Japón, entre los cuales hay ya eminencias; ese sistema lo practican Inglaterra y Francia á pesar de su propia potencia; y cerca de nosotros, Chile lo ha hecho para conseguir profesionales nativos que no sólo encaran hoy los problemas de las industrias vitales de la República, sino que también dirigen la enseñanza en sus altos institutos, á la par de sus compañeros europeos.

Busquemos ese camino para alcanzar la especialización, condición de fuerza en todos los terrenos y especialmente en los dominios de la inteligencia, librando así nuestra enseñanza de un sistema « que no puede considerarse sino como defectuoso, del punto de vista de la alta cultura y cuando se trata de formar espíritus sintéticos » (1).

FORMA DE LA ENSEÑANZA

La demostración y la exposición teórica — dice el profesor Paul Vuillemin (2) — son partes inseparables de una misma enseñanza; no cencebimos un profesor de ciencias que no sea un demostrador ó cuya exposición teórica no vaya acompañada de ejercicios prácticos sobre temas cuyo estudio sugiere ideas generales.

Y en este terreno, aun vamos más allá: no admitimos una enseñanza que no comprenda una serie metódica de *experiencias* realizadas por los alumnos, al mismo tiempo que reciben la doctrina de las *conferencias* teóricas ó teórico-prácticas del profesor.

El método eurístico domina en nuestra Escuela, sin ser exclusivo, y representa en nuestra enseñanza una tendencia perfectamente definida: hacer del alumno un elemento activo, un colaborador del profesor actuando individual ó colectivamente.

No pretendemos hacer de cada uno de ellos un inventor: ni lo consideramos posible ni lo creemos conveniente. Los Hoffmann, Liebig, Moissan, Berthelot, Ramsay, Canizzaro y Carracido, son excepciones y los métodos deben construirse como las armas, para el

A. HALLER. – L'enseignement chimique à l'ètranger, en Revue Générale des Sciences, VI, 202. Paris, 1895.

⁽²⁾ PAUL VUILLEMIN. – Pourquoi le Museum ne resterait-il pas un établissement d'enseignement?, en Revue Générale des Sciences, XI, 819. Paris, 1900.

tipo medio: la lanza de Aquiles sería, entre nosotros, de muy poca utilidad.

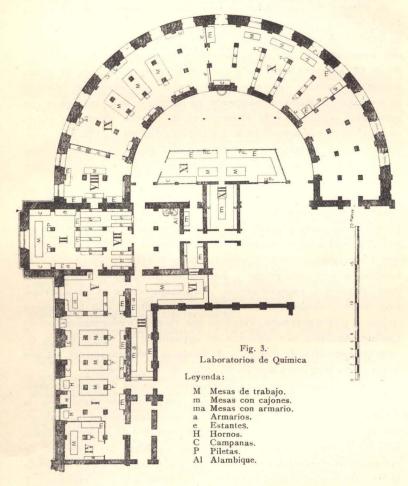
Tratamos de realizar en la enseñanza de la química lo que ya es un hecho en algunas naciones de Europa y en los Estados Unidos, y es todavía una aspiración en otras (1); y para conseguir nuestros propósitos hacemos obligatoria é ineludible la asistencia á las aulos y á los laboratorios, no admitiendo alumnos libres. Los jóvenes que se vinculan á la institución quedan sometidos, desde los comienzos de su carrera, á obligaciones que son al mismo tiempo atribuciones, pues que si bien exigen de ellos una dedicación de tiempo y de atención para llenar los programas de materias prácticas, les dan derecho á utilizar el material de laboratorios y gabinetes, sin excepción alguna, bajo la inmediata dirección del profesor, con el cual trabajan en una comunidad cuyos beneficios hemos comenzado á recoger ya en el Museo.

Además, aunque la enseñanza obedece á un plan preestablecido de distribución de trabajos — que estudiaré en el capítulo siguiente—resuelto por los profesores de la Escuela constituídos en consejo, al principio del año escolar, cada profesor goza de entera independencia y es directamente responsable de su obra, dentro del laboratorio que dirige; así puede favorecer las iniciativas de sus alumnos, utilizar sus aptitudes especiales, repartir la tarea con libertad absoluta, organizar experiencias aun fuera del marco del programa teórico y, en fin, realizar trabajos de investigación desinteresada por sí solo ó con el concurso de los discípulos sobresalientes.

En la parte teórica de los cursos, tratamos de evitar la enseñanza dogmática, la imposición de doctrinas y de métodos. Respecto de las primeras, provocamos de continuo la crítica razonada á fin de contribuir á la formación de ideas propias, de opiniones personales, únicas que poseen un valor práctico (2) y que resisten á la acción del tiempo, puesto que sus raíces no se apoyan en la memoria, sino que penetran hasta el raciocinio. En cuanto á los segundos, nuestro eclecticismo es completo: estudiamos los métodos de trabajo ideados por los especialistas de renombre, adoptados por convenciones internacionales ó practicados en el país, y después de hacer su examen crítico, proponemos los que más concuerdan con nuestras necesidades, pero jamás imponemos ninguno.

 ⁽I) Jacques Hadamard. — Réflexions sur la mèthode heuristique. París, 1905.
 (2) H. Le Chatelier. — L'enseignement scientifique général, en Revue Générale des Sciences, IX, 104, París, 1898.

En ciencias como la Química, cuyos métodos de investigación y de trabajo deben tanto en su perfeccionamiento al concurso de los especialistas no eminentes — á la colaboración de ese sinnúmero de obreros desinteresados, cuyo nombre no espera otra supervi-



vencia que la de figurar en una ficha de un catálogo, donde éstas se cuenten por millares ó millones—todo esfuerzo es útil, toda labor es provechosa y, dentro de los límites de lo relativo, es ésta la disciplina científica que proporciona á los hombres jóvenes más inmediato estímulo, resultados más rápidos.

El campo de investigación científica, desde este punto de vista,

no tiene límites en la República, habiendo sido hasta ahora escasamente escarbado: los químicos argentinos que se vayan formando, tienen asegurados intereses usurarios de nombre y quizás de fortuna para el capital de trabajo que en la empresa inviertan.

El sistema de correlación de estudios que domina en la Escuela de Química y Farmacia del Museo, como en todos los institutos y facultades de esta universidad merece ser estudiado aquí, siquiera sea someramente, por su influencia en la forma de la enseñanza. Ni se trata de una innovación que pueda enorgullecernos, ni es un sistema que admita discusión, practicándolo discretamente; Francia lo ha experimentado intensamente, en Alemania se ha arraigado con resultados positivos, y la Universidad de Buenos Aires lo utiliza en algunas ramas actualmente. La Universidad de La Plata lo tomó como base al organizarse y distribuyó sus enseñanzas en núcleos, ligados entre sí como los nudos de una red, pero conservando una cierta autonomía para su obra interior.

La enseñanza de la química centralizada en el Museo, nos obliga á construir programas de sus distintas ramas, de tal modo que comprendan una parte general, indispensable, y dos ó más secciones especiales, aplicadas de acuerdo con las necesidades de los alumnos que á las clases concurren, señalándose entonces lo necesario y lo facultativo para cada grupo y dictándose clases generales y clases particulares ó de especialización. Otro tanto ocurre en los laboratorios, donde trabajan alumnos de diferentes institutos con los futuros químicos y farmacéuticos; viéndose por ejemplo frecuentados los de Química Analítica, por alumnos de agronomía, de matemáticas, de ciencias naturales, de química y de farmacia, simultáneamente, sin que hasta ahora tengamos motivo de crítica de ningún género.

Nuestros alumnos, en cambio, frecuentan con los de medicina veterinaria el laboratorio de microbiología perfectamente dotado en la facultad respectiva; con los de ciencias naturales utilizan los gabinetes de mineralogía y geología, y los laboratorios de zoología y botánica del Museo; con los de matemáticas, escuchan las lecciones de matemáticas elementales y superiores, y trabajan en los gabinetes de la Escuela Superior de Ciencias Físicas organizado á la europea. Y al mismo tiempo que realizan esa labor múltiple, fuera de nuestra Escuela, se enriquecen con las doctrinas de los profesores que estas enseñanzas dirigen, especialistas como los doctores Sívori, Schiller, Roth, Fernández, Spegazzini, Medina y Bose, que no sólo ensanchan el círculo de sus conocimientos, sino que también les abren nuevos horizontes y les ofrecen nuevos modelos con su obra personal.

PLANES DE ESTUDIOS

El mandato expreso de la Ley Nacional que fundó la Universidad de La Plata, al establecer que la Escuela de Química y Farmacia del extinguido instituto provincial debía formar parte del Museo, vino á realizar sin esfuerzo una aspiración sentida en la Universidad de Buenos Aires, hace ya muchos años, y que todavía hoy se insinúa tímidamente por temor de atacar intereses creados.

En efecto, la creación de un centro de enseñanza consagrado á los estudios de química y de farmacia fué objeto de un informe del Rector de la Universidad de Buenos Aires al Gobierno, en 1870, acompañado de un proyecto de decreto (1); y más de una vez, en el seno del Consejo Superior de dicha institución, se ha discutido la conveniencia de llevar la Escuela de Farmacia de la Facultad de Ciencias Médicas á la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

En nuestro caso, toda dificultad quedaba resuelta por la Ley, y sobre esa base se pudo organizar la Escuela de Ciencias Químicas, sirviendo á tres fines bien señalados que podrían sintetizarse así:

- a) Formar químicos y farmacéuticos con enseñanzas correspondientes á títulos profesionales ó á grados académicos;
- b) Dirigir los estudios de química exigidos por los demás institutos y facultades de la Universidad;
- c) Constituir un centro de investigación científica en sus gabinetes y laboratorios.

Para realizar el primero de estos propósitos, las escuelas europeas y norteamericanas ofrecían un buen número de modelos, más fácilmente aplicables entre nosotros en lo que á estudios de farmacia se refiere, por el carácter técnico de los estudios de química en casi todos los casos.

La elección de títulos en los estudios de química, por ejemplo, se hizo adoptando el de doctor en química creado en Buenos Aires en 1897 é inaugurado por mí en 1901, al cual se agregó el de Perito Químico, correspondiente en cierto modo al de Químico instituído por universidades europeas y norteamericanas.

En los estudios de farmacia, el título de farmacéutico fué el único

⁽I) NORBERTO PIÑERO Y EDUARDO L. BIDAU, — Historia de la Universidad de Buenos Aires, en Anales de la Universidad, III, 189. Buenos Aires, 1889.

instituído en un principio (1), quedando en el plan intensificados los cursos de química, farmacología y de trabajos de laboratorio, respecto de los planes seguidos en Buenos Aires y en Córdoba, y sin que esto implique el menor asomo de crítica.

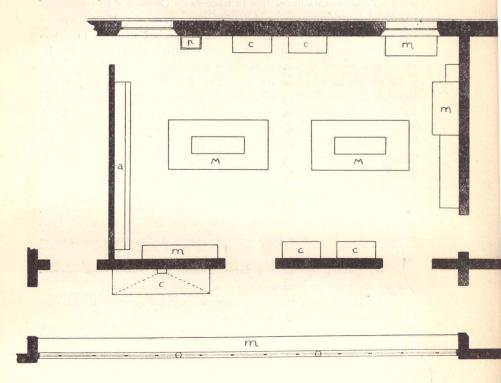


Fig. 4. - Gabinete de Farmace

Nuestro plan representaba el resultado de una evolución comenzada en 1853 en la Universidad de Buenos Aires, sin que deba considerarse perfecto ó definitivo. Por la enseñanza que encierran, voy á resumir aquí los datos oficiales (2) sobre los cursos de farmacia en aquella institución en 1853 y en 1875.

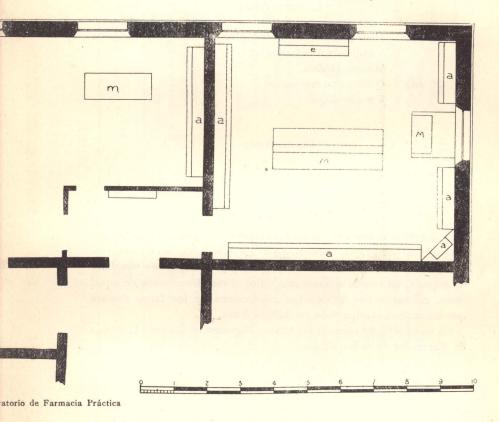
Hé aquí los correspondientes al año 1853:

⁽I) Decreto del Poder Ejecutivo del 24 de Enero de 1906.

⁽²⁾ N. PIÑERO y E. L. BIDAU. - Loc. cit. I20 y 246.

Ingreso. — Certificados iguales á los exigidos para los estudios de medicina.

Plan de estudios.—1^{er} año: Física y Química. 2º año: Materia Médica;



Práctica. — Los alumnos tenían obligación de practicar tres años con un profesor recibido, en una botica.

Examen final. - Prueba teórico-práctica.

Imperfecto y elemental, dentro de nuestro criterio actual, este sistema no es despreciable, si se tiene en cuenta el valor de la práctica exigida, perfectamente de acuerdo con las necesidades y el carácter de la profesión en aquella época; representando esta exigencia algo semejante á la validation de stage establecida en Francia aún en la actualidad y que á nosotros nos costaría mucho el imponer.

En el año 1875, los cursos de farmacia comprendieron dos grados: el de *licenciado* y el de *doctor*, con el siguiente plan de estudios:

LICENCIATURA:

Per año. — Historia Natural, (Zoología, Mineralogía y Botánica aplicada á la farmacia).
 Materia Médica.
 2º año. — Química farmacéutica.
 Farmacología.

DOCTORADO:

3er año.—Química farmacéutica.

Higiene.

Toxicología y Medicina legal.

El doctorado tuvo una existencia efímera y á pesar de las tentativas hechas por grupos numerosos de profesionales, no ha sido restablecido. Nuestro doctorado en química y farmacia, que estudiaré en seguida, ha venido á hacer más difícil el restablecimiento de aquel título, colmando por sí solo las aspiraciones de los farmacéuticos que solicitaban el suprimido en Buenos Aires.

En un cuadro he reunido los planes vigentes en las tres Escuelas de Farmacia de la República:

PLANES DE ESTUDIOS DE FARMACIA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (desde 1907)	UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES	UNIVERSIDAD DE LA PLATA (desde 1906)
Ier AÑO — Botánica aplicada á la Farmacia. Zoofarmacia. Química Inorgánica aplicada á la Farmacia. Farmacognosia. Física aplicada á la Farmacia.	Ier AÑO — Botánica y Mineralogía. Zoología, Anatomía y Fisiología. Química Inorgánica aplicada.	Ier AÑO — Botánica farmacéutica. Zoología general y aplicada. Complementos de Química. Complementos de Física. Trabajos de Laboratorio (Zoología y Botánica).
2º AÑO — Química Orgánica farmacéutica. Química Analítica y Toxicología. Técnica farmacéutica y Farmacia galénica. Trabajos prácticos (Química Orgánica).	2º AÑO — Química Orgánica aplicada. Física farmacéutica. Farmacognosia y Posología razonada.	2º AÑO — Química Orgánica farmacéutica, Química Analítica Cualitativa. Farmacología (Ier curso). Trabajos de Laboratorio (Farmacia práctica).
3er AÑO — Materia Médica. Higiene aplicada á la Farmacia. Ensayo y determinación de drogas. Práctica farmacéutica.	3er AÑO — Química Analítica y Toxicológica (Ier curso). Técnica farmacéutica.	3er AÑO — Química Analítica Cuantitativa. Farmacia Práctica. Farmacología (2º curso). (I) Trabajos de Laboratorio (Química Orgánica).
Examen general.	4º AÑO — Química Analítica (2º curso). Ensayo y determinación de drogas. Higiene, legislación y ética farmacéuticas.	Química Analítica aplicada. Higiene. Toxicología. Trabajos de Laboratorio.
99.	Prueba final Investigación. Memoria,	Prueba final Examen general oral. Memoria.

⁽I) Este segundo curso de Farmacología fué suspendido desde 1908.

En este estado se hallaba la enseñanza de la farmacia en nuestra Escuela (1), cuando en 1907 un grupo de profesionales y de

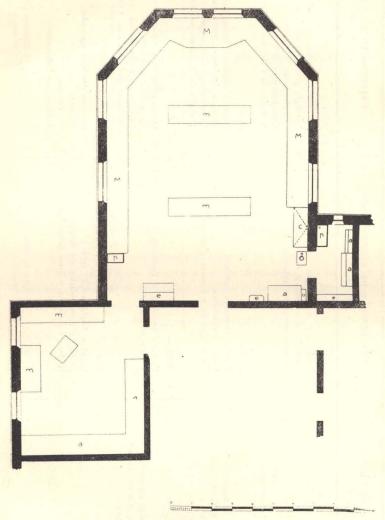
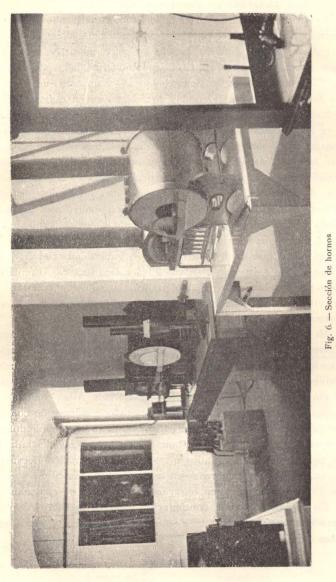


Fig. 5. - Laboratorio de Química Analítica Cualitativa

⁽I) No cito aquí los datos referentes á la creación del título de Auxiliar de Farmacia, por no tratarse de un grado universitario correspondiente á estudios regulares. El objeto de esta creación que mereció las simpatías de las autoridades sanitarias, fué formalizar las pruebas exigidas ahora á los Dependientes Idóneos en las provincia, fuera de la Universidad.

alumnos inició, ante las autoridades universitarias en La Plata, un pedido de creación del doctorado en farmacia. Sometida á mi



dictamen la solicitud, mereció de mi parte una atención especial, estudiando los considerandos que la apoyaban; pero mi informe

hubiese sido desfavorable si no hubiesen mediado circunstancias que creo oportuno mencionar aquí, explicando el génesis de nuestro actual doctorado en química y farmacia.

En primer lugar, la preocupación constante que me asaltaba, cuando pensaba en el porvenir económico de nuestros ex-alumnos del doctorado en química, fué factor muy importante en la creación citada. Por otra parte, la resolución tomada por la Facultad de Ciencias Médicas de Buenos Aires—y en esto no hago crítica en forma alguna—exigiendo á los doctores en química de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, la aprobación de tres asignaturas del plan de estudios de farmacia como único requisito para concederles el título de farmacéutico, venía á autorizar la unión de ambas carreras y colocaba á nuestra Escuela en condiciones excepcionalmente favorables para realizarla, pues que las dos especialidades cultivadas en dos facultades distintas en Buenos Aires, formaban un cuerpo único dentro del Museo de La Plata organizado como una Facultad de Ciencias Naturales.

La unión de las dos carreras, mediante un plan de estudios de cinco años, que dentro de nuestra organización tendría que realizarse con la asistencia obligada á las clases teóricas ó teórico-prácticas y á los laboratorios, me pareció la solución más fácil y más en concordancia con los intereses de la enseñanza y de los solicitantes.

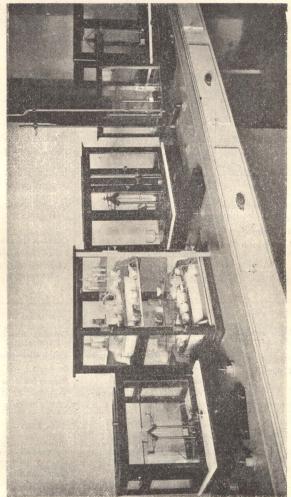
Mi proyecto de Diciembre de 1907 mereció la aprobación del Consejo Académico del Museo, y elevado al Consejo Superior fué sancionado con muy ligeras variantes y convertido en Ordenanza universitaria. Dos meses después de haberse publicado, cuarenta y cinco farmacéuticos diplomados en Buenos Aires solicitaban inscripción en los cursos del nuevo doctorado, confirmando con sus pedidos la oportunidad de la creación; y si muchos abandonaron la empresa por razones de distancia, por exigencias de la lucha por la vida, por las dificultades no previstas, un núcleo persistió en la tarea, realizando esfuerzos que merecen el más franco elogio, y en 1910 podrán recoger seguramente el fruto de sus afanes.

En el cuadro que á continuación incluyo figuran los planes de estudios de farmacia y del doctorado en química y entre ellos, el plan del doctorado en química y farmacia:

Farmacia (desde 1906)	Doctorado en Química y Farmacia (desde 1908)	Doctorado en Química (desde 1906)
Ier AÑO —	Ier AÑO —	Ier AÑO —
David Company		Dil i li li i li li li li li li li li li
Botánica farmacéutica.	Mineralogía y Geología.	Dibujo lineal y á mano alzada
Zoología general y aplicada.	Complementos de Matemáticas.	Complementos de Matemáticas
Complementos de Química. Id de Física.	Química Inorgánica.	Química Inorgánica.
	Complementos de Física.	Complementos de Física.
Frabajos de Laboratorio (Zoo- logía y Botánica).	Trabajos de Laboratorio (Ier curso).	Trabajos de Laboratorio (Ie curso).
2∘ AÑO —	2° AÑO —	2° AÑO —
Química Orgánica farmacéutica	Química Orgánica (Ier curso).	Química Orgánica (Ier curso).
Química Organica farmaceutica Química Analítica Cualitativa.	Id Analítica Cualitativa.	Id Analítica Cualitativa.
Farmacología (Ier curso).	Farmacología.	Mineralogía y Geología.
Trabajos de Laboratorio (Far-	Botánica (Ier curso).	Botánica (Ier curso).
macia Práctica).	Trabajos de Laboratorio	Trabajos de Laboratorio
	(2º curso).	(2º curso).
3er AÑO —	3er AÑO —	3er AÑO —
Química Analítica Cuantitativa.	Química Analítica Cuantitativa	Química Analítica Cuantitativa
Farmacia Práctica.	General	General
Farmacología (2º curso) (1)	Farmacia Práctica.	
Trabajos de Laboratorio (Quí-	Química Orgánica (2º curso).	Química Orgánica (2º curso).
mica Orgánica).	Botánica (2º curso).	Física Experimental (Ier curso)
	Física Experimental (Ier curso).	Trabajos de Laboratorio
A Part of the Part of	Trabajos de Laboratorio (3er curso).	(3er curso).
4° AÑO —	4° AÑO —	4° AÑO —
Química Analítica aplicada.	Química Analítica Cuantitativa Especial.	Química Analítica Cuantitativa Especial.
Higiene.	Física Experimental (2º curso).	Física Experimental (2° curso).
Toxicología.	Zoología.	Zoología.
Trabajos de Laboratorio.	Química Biológica.	Elementos de análisis superior.
	Trabajos de Laboratorio	Trabajos de Laboratorio
	(4° curso).	(4º curso).
(Examen general	50 AÑO —	50 AÑO —
Prueba final oral. Memoria.	Química Analítica Especial (Análisis clínicos, toxicológi- cos y químico legales).	Química Analítica Especial (Análisis clínicos toxicológi- cos y químico legales).
	Higiene.	Química-Física.
	Microbiología.	Microbiología.
	Terapéutica.	Historia de la Química.
	Historia de la Química y de la Farmacia.	The could be over
belong even of the	Examengeneral oral.	Examen general oral.
The state of the s	Prueba final	Prueba mai
	i Tesis.	Tesis.

⁽I) Este segundo curso de Farmacología fué suspendido desde 1908.

Observando este cuadro, aparece el doctorado en química como una carrera que puede proporcionar á nuestros alumnos una preparación sólida y bastante completa, ofreciéndoles como campo de

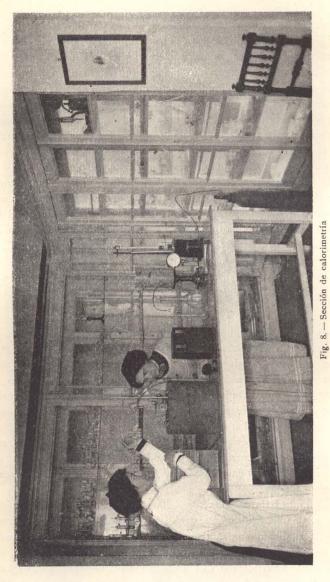


ig. 7 - Balanzas y secadores de profesores

acción futuro la Capital Federal ó los grandes centros del país, donde se han concentrado los institutos de enseñanza superior y los laboratorios oficiales ó donde los laboratorios particulares pueden desenvolverse.

El título de farmacéutico no posee el carácter del anterior; el

plan de estudios correspondiente, bien lo indica. Es más útil, más práctico, más inmediatamente aprovechable; pero corresponde á



estudios menos elevados, más especiales y limitados. Nuestros exalumnos tienen el país entero para desenvolver su actividad.

El doctorado en química y farmacia resultante del ensamblaje de los estudios antecitados, participa del doble carácter que distingue á la farmacia dentro de la ciencia utilitaria y al doctorado en química en la especulación científica elevada y hasta desinteresada. Los jóvenes que abracen esta carrera pueden iniciarse en la vida práctica, en cualquiera de los núcleos de población de la República; contribuyendo á su desarrollo siempre prodigioso; participando de los beneficios que esto implica; actuando como asesores de las autoridades municipales, de los industriales y comerciantes de la región, y de los agricultores mismos; sin contar con que á ellos les corresponde la enseñanza de las ciencias que profesan en las instituciones que el Gobierno Nacional y los gobiernos de provincia siembran por nuestro territorio, día á día con más empeño.

Habremos realizado el tipo de hombre de ciencia moderno que sabe armonizar el trabajo productivo, destinado á proporcionarle el bienestar y quizá la riqueza, con las tareas desinteresadas del laboratorio ó de la cátedra que elevan y ennoblecen, alcanzando para el espíritu goces incomparables y permitiendo lograr la supervivencia de nuestro sér, como Bacon la predecía.

LABORATORIOS

Los planes de estudios representan un marco, un andamiaje, pero no son sino palabras: por sí solos nada valen.

Los profesores universitarios que nos han precedido ó los que en nuestra época inician enseñanzas en organismos viejos, saben cuán penoso es sentir la impotencia ante la falta de elementos de trabajo, la esterilidad del esfuerzo ante la imposibilidad de transformar en hechos las leyes y las teorías.

Nuestra Escuela en este terreno no ha terminado su organización; pero posee actualmente gabinetes y laboratorios discretamente dotados para dar á sus enseñanzas un valor real, para hacerlas esencialmente prácticas.

La planta baja del Museo nos ha proporcionado espacio suficiente para instalar casi todos nuestros laboratorios, como lo muestran los planos; realizando así á través de los años un anhelo del fundador y primer director del Instituto, doctor Francisco P. Moreno, quien en más de una ocasión (1) ha planeado la organización de labora-

⁽I') FRANCISCO P. MORENO. - Memoria, en Revista del Museo de La Plata, I. 1890.

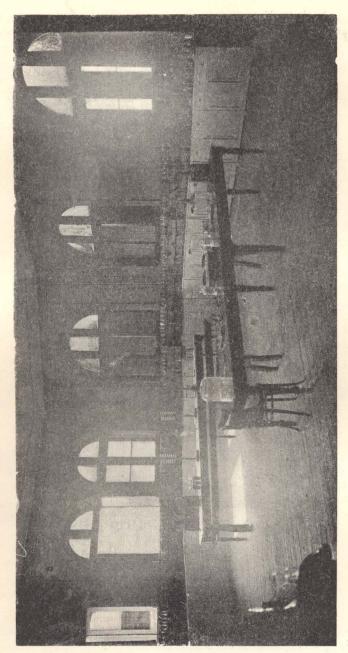


Fig. 9. - Vista parcial del Laboratorio de Análisis Cualitativo

torios, donde los jóvenes argentinos se formasen en el estudio de las armonías de la naturaleza, utilizando los materiales preciosísi-

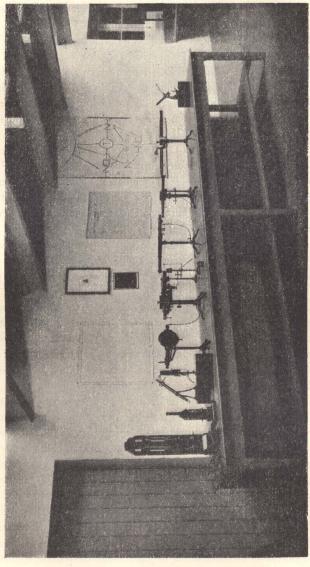


Fig. 10. - Balanzas de precisión para alumnos

mos de las colecciones y contribuyendo con su obra á la formación de la ciencia genuinamente argentina.

Fig. II. - Aparatos de óptica

Los departamentos marcados en el plano (fig. 3) con los números romanos del I al VII, corresponden al Laboratorio de Química



Analítica Cuantitativa General y Aplicada. Comprende éste un espacio de más de 350 m², donde se han distribuído las secciones des-

tinadas á determinados trabajos: un gran salón (I) dotado de grandes mesas de trabajo, hornos, campanas para evaporaciones, armarios, estufas, etc., comunica por una parte con la cámara obscura (IV), donde se hallan los espectroscopios, refractómetros, colorímetros y polarímetros que representa la figura 11, y al mismo tiempo, está unido á la sección de análisis volumétricos (III) y á la de análisis de gases y balanzas de precisión de los alumnos (VI) que parcialmente se ven en la figura 10; una parte del laboratorio (II) se ha dedicado á análisis especiales, estando en comunicación con el departamento (V) de balanzas de precisión de los profesores (fig. 7) microscopía y calorimetría (fig. 8) y con el depósito de aparatos, útiles y reactivos (VII).

El Laboratorio de Química Orgánica (números VIII y IX del plano) comprende dos salones que ocupan un espacio de 200 m²; uno de ellos (IX) está dotado de los elementos de trabajo necesarios para que realicen ejercicios prácticos de química orgánica treinta alumnos al mismo tiempo; el otro (VIII) está destinada al profesor de la materia y á sus ayudantes.

La organización de los Laboratorios de Química Inorgánica (X) y de Toxicología (XI y XII), que ocupan más de 200 m², es semejante á la de los anteriores y queda suficientemente ilustrada por el plano.

El Laboratorio de Química Analítica Cualitativa (fig. 9) de nuestra Escuela, es el antiguo Laboratorio de Química de la Facultad de Agronomía, cedido por ésta al Museo desde 1906 para este objeto. El plano de la figura 5 muestra claramente lo espacioso del salón principal, perfectamente iluminado, así como el salón contiguo y las dependencias, que en total ocupan más de 190 m².

Los locales ocupados por el Gabinete de Farmacología y el Laboratorio de Farmacia Práctica, son los que antes de la nacionalización de la Universidad se destinaban á laboratorios de todas las asignaturas en la extinguida Facultad de Química y Farmacia. Comprenden (fig. 4) tres grandes salones y una galería cubierta y cerrada con vidrieras, situados en el piso alto del palacio de la Universidad, que ocupan una superficie de más de 200 m². Las colecciones y el material de trabajo que poseen, el gabinete y el laboratorio, sin ser completos, han llenado hasta ahora las necesidades de la enseñanza, dentro de las corrientes modernas en que la Farmacología y la Farmacia Técnica se desenvuelven, utilizando las conquistas de la Química, de la Botánica y de la Física principalmente y los progresos de las industrias.

El funcionamiento de todos estos laboratorios se puede comparar al de los talleres industriales: la disciplina que impera como condi-

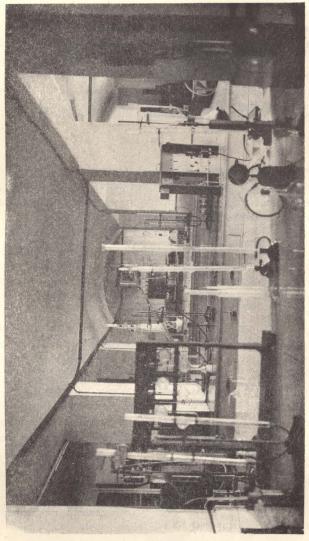


Fig. 12. - Vista parcial del Laboratorio de Análisis Aplicado

ción indispensable al éxito no es forzada, ni impuesta, sino establecida por los mismos alumnos separados en grupos para responsabilizarse mejor del material entregado al trabajo. Y es una satisfacción profunda para mí, poder manifestar aquí que vamos á terminar el

cuarto año universitario, sin que haya sido necesario tomar la menor medida coercitiva, á pesar de tratarse de elementos heterogéneos, pues que pertenecen á tres facultades diferentes, y de constituir núcleos numerosos, como son los que trabajan en los laboratorios de Química analítica y en el Gabinete de Farmacología.

Si para el curso de 1910 se realizan nuestras esperanzas, los gabinetes y laboratorios de nuestra escuela no tendrán nada que envidiar á los departamentos similares del extranjero; pero, como se comprende, dentro de las tendencias y aspiraciones que he bosquejado al principio de estas páginas.

*

Estos son los datos que á mi juicio bastan para explicar el carácter y tendencias dominantes en la enseñanza de la Química en la Universidad de La Plata; y cumplido así el objeto de este trabajo, hecho en un momento en que nadie discute ya la oportunidad de la creación de este nuevo centro de cultura superior, porque se ha impuesto á la opinión consciente con la fuerza incontrastable que emana del trabajo y del estudio, solo me resta dedicar un recuerdo respetuoso á los profesores que dirigieron con raro desinterés la extinguida Facultad, origen de nuestra actual Escuela de Química y Farmacia.

Y al rendirles este homenaje, recordando su constancia y su dedicación á una obra que debieron realizar sin elementos y en un ambiente indiferente, no lo hago para recompensarlos con alabanzas que rehuyen los espíritus superiores, sino para señalarlos como ejemplo á nuestros hombres jóvenes, y ofrecerles estas páginas como motivo de satisfacción íntima y como prueba irrefutable de que nuestra obra individual ó colectiva nunca es estéril, porque si los hombres desaparecen las instituciones persisten y ellas son los cimientos de la grandeza de la patria.

Museo de La Plata, Octubre de 1909.

ENRIQUE HERRERO DUCLOUX, Vice Director del Museo de La Plata.

La educación en Norte América

1) La descentralización.—No entraré á hacer la historia del desenvolvimiento de la organización y administración escolares en los Estados Unidos para explicar así su estado actual. Diré sólo que ellas no son productos importados. Han nacido, por decirlo así, del suelo, y á este origen suyo deben en gran parte sus bondades tanto como sus defectos. Una y otra organización y administración, han evolucionado allí, y por medio, no de una serie de imposiciones hechas desde arriba, sino de una serie de reajustamientos debidos á la comprensión general de la necesidad de modificar lo existente, á fin de responder mejor á las nuevas exigencias del progreso tanto en el mundo educativo como en otras actividades del medio.

Sería más propio hablar de los «sistemas americanos» de enseñanza. La uniformidad no existe. En un país de gobierno federal que deja á cada Estado en libertad absoluta para resolver sus propios problemas educacionales con fondos propios; en que cada Estado, por razones históricas, geográficas, económicas y sociales, que á veces comparte con estados vecinos, tiene problemas propios que resolver relativos á la educación del pueblo; donde, por lo general, cada ciudad de alguna importancia mantiene directamente sus escuelas y las adapta á sus propias necesidades; donde la gran mayoría de las instituciones de educación superior y profesional son privadas, y el Estado no controla el proceso, y sí, apenas, los resultados de la enseñanza en ella impartidas; y donde, por otro lado, el espíritu de crítica, la vulgarización de ideas pedagógicas, esa misma independencia en organización — que permite ensayar nuevos planes y nuevos métodos sin necesidad de que todas las autoridades escolares de un Estado se pongan de acuerdo, ó sin temor de comprometer la educación nacional si los resultados no son satisfactorios llevan á reforma continua, á perpetuo progreso: en tal país no podría esperarse encontrar uniformidad en la enseñanza, ni sería ella deseable.

Lo más característico, pues, de la enseñanza norteamericana, desde el punto de vista administrativo y de organización, es la

descentralización. No tiene ella, por consiguiente, en este sentido, carácter nacional.

Sin tomar en cuenta diferencias de detalles, el arreglo actual, ó más bien dicho, el orden en que se suceden las instituciones de educación, es el siguiente: kindergarten, escuela elemental, «high school» ó liceo y universidad. De estos establecimientos, solo la escuela elemental (que corresponde á nuestra primaria) y la «high school», ó sean las llamadas escuelas comunes, son consideradas esenciales y se mantienen en todas partes con fondos públicos; si bien, como se verá más tarde, en el oeste, centro y sur del país existen sistemas más completos de educación pública, pues los esta-

dos mantienen también allí algunas universidades.

2) Costo de la instrucción. — Según el Comisionado de Educación de los Estados Unidos (1), en el año escolar 1904-1905, se invirtieron en enseñanza 376.996,472 dollars, cantidad que coloca á ese país á la cabeza del mundo en materia de gastos de instrucción. El costo de las escuelas comunes fué de 291.616,660 dollars, ó sea de 3.50 dollars, más ó menos, por individuo; y el de las demás instituciones de enseñanza pública y privada, de 85.379,812 dollars (escuelas elementales y secundarias y privadas, 21.258,228 dollars; universidades y «colleges», 41.775,101 dollars; escuelas normales, 6.277,510 dollars; escuelas para anormales, 5.818,656 dollars, etc.)

Como el total de gastos del gobierno federal alcanzó á 720.105,498 dollars, el de los diversos estados á 125.000,000, y el de las unidades gubernativas más pequeñas á 600.000,000, resulta, como lo bace notar el comisionado doctor Brown, que se invirtió en educación una cantidad superior á la mitad del costo del gobierno nacional, y que más de un 40 por ciento de los presupuestos públicos de los estados, condados, ciudades y pueblos, fué dedicado al sosteni-

miento de las escuelas comunes.

Los gastos de estas últimas instituciones se descomponen como sigue:

Sitios, edificios, mobiliario, material de enseñanza.

y bibliotecas	56.416,166	dollars
Sueldos de superintendentes y maestros	177.462,981	>>
Otros objetos.		

291.616,660 dollars

La propiedad de las escuelas comunes estaba avaluada el año mencionado en 733.446,805 dollars; la de las instituciones de educación superior, en 514.840,412, incluyendo 234.791,239 dollars, valor de las donaciones que les han sido hechas en diversas épocas. (No alcanzan á incluirse, naturalmente, las fundaciones y donaciones últimas de Rockefeller para «colleges» en el sur, de Carnegie á su Instituto de Pittsburgh, de la viuda Sage á la Universidad de Nueva York y al Politécnico de Troy, y otras hechas desde 1905 á la fecha, todas las cuales suman, de seguro, más de cincuenta millones).

⁽I) Véase Report of the Commissioner of Education, 1905.

3) Matrícula. — La matrícula total de los establecimientos de instrucción pública y privada, alcanzó en 1905, en números redondos, á 19.090,000; la población escolar (entre cinco y diez y ocho años) á 23.400,000, en una población total de 82.500,000. Los 19.500,000 de matrícula se distribuían entre las diversas instituciones en la forma siguiente:

	Públicas	Privadas	Total
En escuelas elementales	15,788,598	1.230,661	17.019,259
En escuelas secundarias	695.989	180.061	876.050
En colleges y universidades	46.824	91.720	138.544
En escuelas profesionales (me-			
dic. leyes)	10.571	50.751	61.322
En escuelas normales	54.521	10.779	55.300
	16.596,503	1.563,972	18.160,475

Añadiendo al total anterior la matrícula de las escuelas especiales, se tiene un gran total de 18.887,846 alumnos.

Las escuelas comunes.—1) En GENERAL.—Un 70,35 por ciento de la población escolar, ó sea un 19,44 por ciento de la población total del país, estaba en 1905 enrolada en las escuelas comunes. El número de locales para estas escuelas asciende á 256.826; su personal docente á 460.261 individuos.

La relación entre el control ejercido por el Estado sobre estas escuelas y la libertad de las comunas en materia de educación pública, se puede deducir de la proporción, indicada por las cifras que siguen correspondientes al año 1902, en que el Estado y la localidad

contribuyen á su sostenimiento:

De	los fondos permanentes	10.522,343	dollares
>>	impuestos generales (Estado.)	38.330,589	>>
>	» locales	170.779,586	>>
>>	otras fuentes	29.742,141	>>

La proporción entre contribuciones generales y locales por si sola, de 30 á 70 por ciento, si no se quiere tomar en cuenta otra clase de argumentos, muestra el por qué de la escasa influencia directa del Estado en la educación pública. No me detendré á considerar las ventajas y desventajas que resultan de mantener las escuelas íntegra ó parcialmente por medio de contribuciones locales. Diré sólo que, en principio, la escuela mantenida por la comuna significa mayor interés en la enseñanza, mayor esfuerzo individual por su mejoramiento, responsabilidad más inmediata en su administración. Cierto es también que la falta de control suficiente de parte del Estado suele traer aparejados, especialmente en las comunas pequeñas, que contienen los dos tercios de la población de los Estados Unidos, la intervención de la política local en los negocios educativos y los prespuestos escolares reducidos, sea esto último por mal entendida

economía ó simplemente por falta de recursos; todo lo cual resulta en la reducción del año escolar á un período insignificante, en el empleo de maestros demasiado caros, es decir, de aquellos que cobran más barato por sus servicios, de los incompetentes, los inestables, los favorecidos de algún poderoso contribuyente ó de algún miembro del Consejo local de Educación. La opinión dominante hoy día parece ser la de que las escuelas debieran ser mantenidas por medio de contribuciones locales, suplementadas en todo caso, pero no substituídas por contribuciones del Estado.

Se requirirían muchas páginas para describir en detalle los diferentes métodos de organización y administración de las escuelas co-

munes. Sólo una idea general puede darse aquí.

- 2) Desde el punto de vista de la extensión territorial. Las actuales unidades de organización y administración pueden reducirse á cuatro: distrito escolar, «township», Condado, Estado. Más allá, es decir, á la nación como unidad escolar, no se ha llegado ni se desea llegar. Verdad es que existe un National Boureau of Education, pero es sabido que esta oficina, la casa de cambio educativo más importante de esa tierra y talvez del mundo y que, sobre todo bajo la dirección del patriarca del magisterio yankee, doctor Harris, y del actual comisionado de educación, doctor Brown, ha prestado y sigue prestando servicios enormes por medio de la publicación de estadísticas y memorias anuales, carece en absoluto de facultades.
- a) Distrito escolar. Es la unidad de organización más antigua y, en su forma original, la más pequeña. Nació cuando algunas familias, encontrándose lejos del centro de la población, creyeron coveniente establecer ellas mismas una escuela, en vez de enviar sus hijos á las escuelas centrales. La localidad que contribuía al mantenimiento de la escuela formó el distrito. Leyes vinieron después que aseguraron á este su independencia y le permitieron levantar impuestos destinados á sostener y fomentar la educación dentro de su territorio. Originariamente, pues, el distrito es una parte del municipio, si bien, en muchos casos, ha llegado á coincidir con éste y aún á veces á extenderse más allá de sus límites.

Bajo esta forma de organización, los asuntos escolares son arreglados en un meeting del distrito, que se celebra anualmente. Las leyes del Estado determinan, por lo general, el número y carácter de los encargados de supervigilar y administrar las escuelas. Cada consejo escolar de distrito tiene por lo menos las siguientes atribuciones: recibir los dineros contribuídos por el Estado ó por el Condado, ó por ambos, levantar impuestos en el distrito, invertir en las

escuelas el dinero colectado.

El sistema de distrito escolar existe hoy en la mayor parte de los estados, si bien en diversas formas. En Maine, New Hampshire, Vermont, Massachusetts, New Jersey é Indiana, él ha sido substituído por el sistema de township. Es permisivo en Rhode Island, Conneticut, Wisconsin, Minnesota, Illinois, y las dos Dakotas. En el sur, el distrito, como unidad escolar, es raro.

Puede decirse que este sistema, al memos en su forma primitiva, tiende á desaparecer. A medida que su necesidad como escalón necesario en el progreso de la organización escolar se hace menor, los defectos de este plan ultra democrático se hacen más salientes. Entre las dificultades con que él tropieza hoy día deben mencionarse la despoblación de los distritos rurales y la acumulación de los habitantes en los centros urbanos. Aquellos distritos se empobrecen, las contribuciones no alcanzan para mantener buenas escuelas ni para pagar buenos maestros, en las salas de clase se hace el vacio.

b) El sistema de township. — La Municipalidad, como unidad escolar, va substituyendo rápidamente al distrito. En Massachusetts, Maine, New Jersey, New Hampshire, Vermont, Indiana, la organización en townships es obligatoria. En más de veinte estados existe legislación tendente á centralizar las escuelas. En algunas partes suelen también unirse dos ó tres municipalidades pequeñas, á fin de sostener juntas un liceo ó high school y de pagar un visitador común. Esto ha traído como resultados mejor supervigilancia, mejor administración, más fondos — y, por consiguiente, mejores escuelas y mejores maestros, — ha permitido el establecimiento de una high school, por lo menos, en cada población de alguna importancia. Ha traído un problema nuevo: la conducción á la escuela de los alumnos rurales, por cuenta de los municipios ó de los estados.

Las ciudades como unidades escolares son, generalmente, uno ó varios distritos, ó « á township » con una población urbana superior á cierto mínimum y con límites definidos. En todos los estados existen leyes que permiten tal organización y que, al mismo tiempo, reglamentan cuestiones relativas al número y atribuciones de los miembros de los consejos escolares, etc. La gran mayoría de las ciudades mantienen sistemas escolares establecidos bajo tales leyes. Muchas de las más populosas han obtenido de las legislaturas de los estados respectivos privilegios especiales, que les aseguran aún mayor independencia en la organización de sus escuelas. La ciudad de Nueva York mantiene el sistema escolar más completo y, al mismo tiempo, el más costoso de la Unión Americana; su presupuesto anual de instrucción pública (infantil, elemental, secundaria, normal, universitaria y especial) subió en 1906 á 36.000,000 de dollars.

Puede, en general, decirse que es en las grandes ciudades donde el rodaje de administración y supervigilancia de escuelas está más perfectamente desarrollado. Características comunes á las ciudades como unidades escolares son el Consejo de Educación, cuerpo especialmente administrativo, representante, por lo general, de los verdaderos intereses educativos de la comunidad y no de partidos políticos, y el superintendente de escuelas, el esperto pedagógico.

Las atribuciones y deberes de aquella corporación varían con las diferentes ciudades. El número de sus miembros varía de tres á ochenta y cuatro; el término medio es doce. Nueve es el número que viene siendo considerado más á propósito. En algunas ciuda-

des son ellos elegidos por el pueblo, en otras son nombrados por el alcalde ú otra autoridad administrativa (1). El período de sus

funciones es generalmente de tres años.

Buffalo y Cleveland y talvez algunas otras ciudades menos importantes, carecen de consejos de educación propiamente dichos. En la primera de las nombradas, la administración de las escuelas ha sido puesta en manos del «Consejo de la Ciudad». En Cleveland, la metrópoli de Ohio, si bien existe un «Consejo Escolar», la educación pública está en manos de un Director de Escuelas elegido por el pueblo y revestido de poderes casi omnímodos. Este funcionario nombra un Superintendente Escolar responsable por la parte pedagógica de la enseñanza y con facultades absolutas para nombrar, promover y retirar á su arbitrio á los maestros. Tal plan, por extraño que ello parezca, ha dado hasta aquí buenos resultados.

Los superintendentes de escuelas en las ciudades, que representan el lado pedagógico de la supervigilancia, aspecto que se separa cuidadosamente del administrativo, que tiene en sus manos el Consejo de Educación, son nombrados generalmente por este último cuerpo. Permanecen en funciones de dos á seis años por lo común. Las atribuciones que por lo general le son conferidas, son las siguientes: convocar y dirigir reuniones de maestros, inspeccionar y dirigir la enseñanza, promover alumnos, redactar cursos de estudios, proponer candidatos para las plazas vacantes en las escuelas y dar certificados de competencia á los maestros que lo merecen.

Hay ciudades que necesitan emplear varios superintendentes. Nueva York, por ejemplo, fuera del Superintendente General de la ciudad paga ocho superintendentes asociados y veintitrés superintendentes

de distritos.

c) El condado. — El condado es la unidad generalmente aceptada para la administración escolar en el sur, en donde él forma también la unidad gubernativa dentro del Estado. En consecuencia, en esa región del país, son las autoridades del condado las que examinan y nombran á los maestros, colectan los fondos para escuelas, entienden en edificios escolares, etc. En algunos estados, como Giorgia y Maryland, por ejemplo, el condado no se subdivide y puede, por lo tanto, considerársele como un solo distrito.

En todos los estados de la Unión, exceptuando los de Nueva Inglaterra, existen superintendentes de condados, encargados de inspeccionar las escuelas rurales. Estos empleados son á veces nombrados por el gobernador, por el Consejo de Educación del Estado. ó por el Superintendente Escolar; pero en la mayoría de los casos son ellos elegidos por el pueblo. Duran en funciones, por lo gene-

ral, dos años.

d) *El Estado*. — Hasta hoy el Estado figura como la más vasta unidad escolar, pero en materias legislativas. Las facultades administrativas y de supervilancia que el Estado se reserva, son ejercidas

⁽I) Véase Rollins, School Administration and Municipal Government, pags. 24 y siguientes.

por medio de un Consejo de Educación del Estado, cuando tal corporación, con ese ú otro nombre existe. El primer consejo de educación de esta clase fué establecido en Nueva York en 1784, bajo el nombre de Consejo de Regentes, llamado más tarde Universidad del Estado de Nueva York. Se sabe que esta no es una universidad en el sentido común de la palabra, sino una institución examinadora cuyo objeto es uniformar la enseñanza controlando sus resultados.

Los consejos de educación de los estados difieren en atribuciones, tiempo que permanecen en funciones, forma de nombramiento de sus miembros, etc. Entre sus atribuciones se encuentran generalmente, fuera de las de controlar indirectamente la enseñanza en el Estado, las de mantener y vigilar directamente las escuelas rurales (por medio de los superintendentes de condado), de mantener y supervigilar

las escuelas normales del Estado.

La tendencia actual se encamina á centralizar el control de la educación pública en los departamentos de educación de los estados. Es ella especialmente notable en Nueva York, Wisconsin y Minnesota. (1)

La influencia del Estado desde el punto de vista pedagógico se ejerce por medio del superintendente de educación del Estado, oficial que, aunque aparece con títulos diferentes en los diversos estados (Secretario del Consejo de Massachussetts, Comisionado de enducación en Nueva York, etc.), tiene en todas partes las mismas atribuciones: coleccionar estadísticas y publicarlas periódicamente, manejar el fondo escolar del Estado y distribuirlo. En algunos casos es él el encargado de examinar á los maestros que quieren obtener las licencias del Estado. En muchas partes este funcionario es elegido por el pueblo (2). El comisionado de educación del estado de Nueva York es, entre los superintendentes de estado, el que goza de mayor suma de poderes.

- 3) La Organización, desde el punto de vista de las instituciones de enseñanza, comprende como he dicho, la escuela elemental y la high school ó liceo. Á estas podría añadirse el kindergarten que, si bien es considerado como parte de todo buen sistema escolar y su importancia es reconocida en todos los Estados Unidos, no se ha difundido todavía lo suficiente para que se le pueda contar como esencial en la enseñanza común. En 1901 había, sin embargo, 5107 instituciones de esa clase, de las cuales 2111 eran privadas y 2996 públicas, con una asistencia total de 243,447 niños.
- a) La escuela elementa: comprende generalmente ocho años en los estados más avanzados (á veces nueve), de los cuales los cuatro primeros son llamados grados primarios, los dos siguientes intermedios y los dos últimos de gramática.

En treinta y seis estados existen leyes de instrucción obligato-

Legislation and Judicial Decisions relating to Public Education; October I, 1904 to October I, 1906 E. C. Elliot.

⁽²⁾ Dexter. - History of Education in the United States - Appendix G.

ria para niños de cierta edad, generalmente de ocho á catorce años. En treinta y dos de estos estados las leyes de enseñanza obligatoria están suplementadas por sus naturales acompañantes, las leyes sobre el trabajo de los niños. La extensión del período anual de asistencia obligatoria, el número de años, las sanciones y los medios empleados para poner en vigor tales leyes, varían con los diferentes estados. Once estados tienen leyes sobre el trabajo de los niños no acompañadas de leyes especiales de instrucción obligatoria.

El feriado escolar del sábado y el derecho de gobierno educativo local otorgado á comunas pequeñas y pobres, son las principales causas de que el año escolar no suba, por lo general, de ciento cincincuenta días por término medio. Se ha calculado que, tomando todo en consideración, el período de instrucción recibida por individuo en las escuelas comunes no alcanza por término medio, á cinco

años de doscientos días hábiles cada uno.

Hasta hace poco el sistema de «clases» (un profesor enseña todas las asignaturas en una sección) era el único en boga. Hoy el sistema «departamental» (profesores de ramos, no de clases) viene siendo adoptado en los grados de gramática. Otra importante reforma en organización, que tiende á adaptar mejor la escuela á las necesidades y capacidades del individuo, ha sido la introducción en estos grados de ramos como idiomas, álgebra, etc., en calidad de electivos.

El defecto más grave de los planes de estudios norteamericanos, según confesión de los propios pedagogos de aquel país, parece estar del lado del recargo de ramos: las asignaturas son demasiado numerosas. Parece también haberse dado exagerada importancia al principio psicológico que gobierna, como dice Payne, el curso de estudios, dando cabida en él y dedicando demasiado tiempo á ramos abstractos, cuyo valor es casi meramente disciplinario, con desmedro del principio sociológico, es decir, de otros más concretos y que llevan más directamente á la comprensión de la estructura, necesidades y actividades de la vida humana; por otra parte, parece olvidarse, como lo hace notar Payne, la demanda psicológica de relaciones orgánicas, unidad y simetría en los programas: ciertos ramos secundarios son introducidos en la escuela primaria sin preparación previa, otros son estudiados durante un año ó dos y después abandonados.

El cuadro que sigue muestra los ramos enseñados y el tiempo dedicado semanalmente á cada uno en las escuelas primarias de Brooklin, Massachusetts, uno de los pueblos mejor conocidos en los

Estados Unidos por la bondad de su sistema escolar.

	Grad	os prim	arios	Grados de gramática						
RAMOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Ejercicios de apertura. Ejercicios físicos y pausas Dibujo. Música. Costura. Cocina. Trabajos manuales y artes domésticas. Estudio de la naturaleza. Fisiología é higiene. Lenguaje. Geografía Historia. Matemáticas.	1/ ₂ 3 3/ ₄ 1 1/ ₄ 1 1/ ₄ 1 1 1/ ₄ 9 — 2 2	$ \begin{array}{cccccccccccccccccccccccccccccccccccc$	1/2 3 3/4 1 1/4 1 1/4 1 1/4 10 1/2 3	3 1/2	$\frac{1}{9}\frac{1}{3}\frac{1}{4}$	$ \begin{array}{cccccccccccccccccccccccccccccccccccc$	$ \begin{array}{cccccccccccccccccccccccccccccccccccc$	1 1/4	1 1/ ₄ 1 — — — — — — — — — — — — — — — 3	

NOTAS. - En el grado noveno se deja una hora para ser empleada en lo que el Director juzgue conveniente.

Lenguaje: en los grados 8 y 9 se ofrece francés como electivo, con una y una y media horas semanales respectivamente. En el grado 9 se ofrece latín como electivo, con tres y media horas semanales de clase.

Matemáticas: el álgebra ocupa tres de las cuatro horas de matemáticas en el grado 9.

Trabajo manual y ciencia doméstica. — Para niñas: costura, grado 3 á 7 inclusive, tres cuartos de hora por semana; cocina, grados 6 y 7, una hora y tres cuartos por semana.

Para niños: trabajo en el taller, una hora y tres cuartos por semana, grados 6 y 7; grado 8, dos horas semanales.

Tiempo absoluto (sin minutos) y relativo (o/o) dedicado semanalmente por término medio, en diez de las principales ciudades americanas, á cada ramo en cada grado de la escuela elemental. (1)

RAMOS	I	П	Ш	IV	v	VI	VII	VIII
Ejercicios de apertura	(3.6 ⁰ / ₀)	(3.4 °/ ₀)	(3.4 ⁰ / ₀)	(3.5 %)	40 (2.9 ⁰ / ₀)	40 (2.9 º/ ₀)	(2.9 ⁰ / ₀)	
Lectura y Literatura	$(37.3^{\circ}/_{0})$	$(31.80/_{0})$		$(20.60/_0)$	$(17^{-0}/_{0})$		$(10.4^{0}/_{0})$	(9.5 º/o)
Escritura								
Ortografía			(6.3 ⁰ / ₀)	(5.5 °/ ₀)	(4.9 º/ ₀)	(4.6 °/ ₀)	(3.2 ⁰ / ₀)	$(2.4 \ 0/_{0})$
Gramática, Lenguaje y Composición	(I0.9 ⁰ / ₀)	J46	144 (10.1 ⁰ / ₀)	158 (I.I º/ ₀)	176 (10.2º/ ₀)	224 (I6.5 ⁰ / ₀)	254 (I8.6 ⁰ / ₀)	256 (I8.8°/ ₀)
Aritmética	$(13.6^{0}/_{0})$	195 (15.4 ⁰ / ₀)	232 (18 2 ⁰ / ₀)	239 (I8 ⁰ / ₀)	$(17.6^{0}/_{0})$	$(18.3^{0}/_{0})$	$(17.7^{0}/_{0})$	$(17^{0}/_{0})$
Geografía	(.9.º/ ₀)	$(I.5 \frac{20}{0})$	(4.I °/ ₀)	156 (II.8 0 / $_{0}$)	164 (12 ⁰ / ₀)	$(11.1^{0}/_{0})$	$(9.3 \ 0/_{0})$	8I (5.9 ⁰ / ₀)
Historia é Instrucción Cívica	(.4 ⁰ / ₀)	(.5 0/0)	5 (.4 º/ ₀)	$(1.2^{+0}/_{0})$	4I (3 ⁰ / ₀)	[71]	I52 (11.1º/ ₀)	160 (12 º/ ₀)
Ciencia Elemental y Estudio de la Natu- raleza	35 (2.9 ⁰ / ₀)	$(2.8 {}^{0}/_{0})$	34 (2.6 ⁰ / ₀)	46 (3.4 ⁰ / ₀)	(3.7 ⁰ / ₀)	(3.2 ⁰ / ₀)	58 (4.2 ⁰ / ₀)	49 (3.6 ⁰ / ₀)
Fisiología	$(.5^{-0}/_{0})$	$(.6^{-0}/_{0})$	8 (.6 ⁰ / ₀)	8 (.6 ⁰ / ₀)	[3] (.9 ⁰ / ₀)	$(.9 \frac{13}{0/0})$	8 (.6 ⁰ / ₀)	7 (.6 ⁰ / ₀)
Educación Física	52 (4.3 ⁰ / ₀)	(3.9 ⁰ / ₀)	50 (3.9 ⁰ / ₀)	(3.7 ⁰ / ₀)	42 (3 ⁰ / ₀)	$(2.7 \ 0/0)$	$(2.7 \ 0/0)$	$(2.7 \ 0/0)$
Dibujo	75 (6.3 ⁰ / ₀)	$(6.9 \ 0/_{0})$	88 (6.8 ⁰ / ₀)	82 (6.I ⁰ / ₀)	86 (6.2 ⁰ / ₀)	$(6.7 \ 0/_{0})$	78 (5.7 º/ ₀)	$(5.6 \ 0/_{0})$
Música								
Trabajo Manual	(I.3 ⁰ / ₀)	$(1.4 \ 0/0)$	$(1.4 \ 0/_{0})$	$(2.5 \ 0/0)$	$(2.1 \frac{30}{0/0})$	$(2.2 \frac{30}{0/0})$	$(3.6 \frac{50}{0/0})$	50 (8.6 ⁰ / ₀)
Totales	1174	1250	1285	1401	1313	1404	1327	1245

⁽I) Payne - Elementary School Curricula - Combinación de los dos cuadros dados en su pág .83.

b) La High School, la universidad de las masas como ha sido llamada, la que prepara los «leaders» de la política local y los futuros reyes de la industria ó del comercio, es la institución típica moderna de la instrucción secundaria en los Estados Unidos. Fieles á su famoso principio «no blind alleys in education» (no haya callejones sin salida en la educación), los americanos han hecho de ella una continuación de la escuela elemental. Su curso de estudios dura generalmente cuatro años. Hasta hace poco se admitía sin discusión que la educación secundaria debía comenzar con el noveno año de la vida escolar. Hoy día se tiende á introducir esos estudios más temprano, y ya se habla de la conveniencia que habría en reducir á siete años el curso de la escuela elemental.

El establecimiento de las high schools vino á suplir la falta de una escuela preparatoria para el «college», á cerrar el gran golfo entre las escuelas del pueblo y las instituciones de educación superior, y á satisfacer una necesidad más generalmente sentida: la de una institución superior á la escuela elemental, continuación de ésta y destinada á terminar el trabajo empezado en ella completando la preparación del individuo para la vida. No es extraño, pues, que estas escuelas se hayan desarrollado asombrosamente, sobre todo desde 1890, en que contaban 202,000 alumnos, hasta llegar en 1905 á proveer á la educación de 680,000 jóvenes de ambos sexos (1).

Aquellas dos necesidades, la preparación para el «college» (al cual va solo un ínfimo tanto por ciento de los alumnos), y, la preparación para la vida, se han disputado y siguen disputándose la preponderancia en los cursos de estudios de las high schools norte americanas. La cuestión, en último análisis, se reduce á lo siguiente: ¿Cómo servir los intereses del mayor número de individuos y, al mismo tiempo, servir los intereses de cada individuo? El mismo problema existe en la escuela elemental en su relación con la high school: ¿es la escuela elemental preparatoria para la escuela secundaria ó preparatoria para la vida? ¿las necesidades de cuáles alumnos deben ser atendidas de preferencia, sino exclusivamente, la del noventa por ciento cuya vida escolar termina con la escuela elemental, ó la del diez por ciento que han de continuar sus estudios en la escuela secundaria ¿deben estos últimos ser preparados en escuelas especiales? Como he de volver á tocar más adelante este punto, no me detendré á considerarlo aquí más extensamente. Hay que confesar sin embargo, que los ramos electivos, solución práctica dada al problema en la escuela elemental, en realidad no lo resuelven.

El mismo problema en las high schools ha tratado de resolverse y con más éxito sin duda, por medio de una aplicación más vasta del sistema de electivos. Al presente, un gran número de escuelas secundarias ofrecen varios cursos ó grupos de ramos, de entre los cuales cada alumno elije uno. Estos grupos suelen denominarse curso clásico, científico, semi-clásico, latino científico

⁽I) Fifty Years of American Education. - Brown.

fico, etc., según las asignaturas que ellos contienen. En otras high schools existen ciertos ramos como obligatorios para todos los alumnos y una larga serie de electivos, entre los cuales cada

alumno escoge los que más le interesan.

La tendencia cada día más poderosa á preparar para la vida y á ajustar la escuela á las necesidades del individuo, ha producido la tendencia á la diferenciación en las escuelas secundarias y á la creación, en las grandes ciudades especialmente, de high schools de trabajo manual. New York posee, además, una de comercio. Las high schools de trabajo manual no deben ser confundidas con escuelas de artes y oficios: son más bien instituciones de cultura general en que se da especial importancia á los ramos técnicos.

En 1902 existían 6318 high schools en los Estados Unidos.

Las llamadas academias y la escuela latina de Boston son restos de los antiguos tipos de escuelas secundarias.

El siguiente es el curso de estudios común á las high schools (exceptuando las técnicas) de la ciudad de Nueva York.

PRIMER AÑO	
	Horas semanales
Obligatorios.	
Inglés	5 5 5
Latín ó alemán ó francés	. 5
Algebra	
Biología, incluyendo botánica, zoología,	
en diferentes épocas del año	
	20
SEGUNDO AÑO	20
Inglés	3
Latín ó alemán ó francés	5 4 3
Geometría plana	4
Historia griega y romana	3
8.18.7	
	15
C-i	E .
Griego	5
Aleman	5
Francés	5
Francés	5 5 5 5
Química	5
	25
TERCER AÑO	
Obligatorios.	
Inglés	3
Latín ó alemán ó francés	5
Historia de Inglaterra	2
Física	5
Geometria y algebra	3
	10

Los estudiantes que se preparan para ingresar á un «college» y que han estudiado ya dos lenguas extranjeras, pueden elegir una tercera en lugar de física. Teneduría de libros puede ser substituída por geometría y álgebra.

Electivos.

Griego.									4
Alemán.									4
Francés									4
Español.								٠.	4
Taquigra									4
Tenedur	ía	de	lil	oro	s.				3
Economi									3
Botánica	ó	zo	olo	gía					4

CUARTO AÑO

Obligatorios.

Inglés									3
Una lengua	extra	njera	١.						4
Química ó g	eogra	ifía fi	sica	ó	bio	log	ría.		4
Inglés, histo	ria an	nerica	ana	y d	ere	ch	o p	ú-	
blico .									4

Los estudiantes que se preparan para ingresar á un «college» y que ya han estudiado dos lenguas extranjeras, pueden elegir una tercera en lugar de química, etc.

Electivos.

Física					5
Griego					4
Latín					4
Alemán					4
Francés					4
Español					4
Matemáticas					4
Taquigrafía y dactilo					3
Economía					3
Ciencia doméstica,					
economía domést	ica).				3
Leyes y geografía co					3
Latín ó griego ó ingl	és sup	eriore	es.		3
Historia de la edad n					3

OBSERVACIONES GENERALES. — Dibujo y «art study», dos horas semanales, y música vocal, una hora, son obligatorios durante los dos primeros años. Los dos primeros ramos son electivos durante el tercero y el cuarto años. En estos mismos años ellos son obligatorios para aquellos alumnos que desean ingresar á las escuelas normales de la ciudad.

Un total de dos horas semanales debe ser dedicado á ejercicios físicos en todos los años de high school.

Instrucción de la voz y declamación, una hora semanal, son obliga-

torios durante el primer año.

Para recibir el diploma de high school, el alumno debe haber estudiado una lengua extranjera durante tres años á lo menos, haber terminado satisfactoriamente todos los estudios obligatorios y tantos ramos electivos como sean necesarios para completar tres mil horas de clase. Se cuentan solo las clases en aquellos ramos que requieren preparación de parte del estudiante. El curso debe completarse en un período de tiempo no inferior á tres años y no mayor de seis.

c) Agencias educativas suplementarias. — Entre las agencias educativas que forman parte del sistema de enseñanza pública, no podría dejar de mencionar en esta revista, por rápida que ella sea, las escuelas nocturnas. las conferencias públicas y las escuelas de

verano mantenidas por las ciudades.

Todas las comunas de importancia sostienen escuelas nocturnas para adultos y niños mayores de catorce años que no han completado el curso de la escuela elemental. Están estas escuelas destinadas á llenar tres fines principales: nacionalizar á los inmigrantes enseñándoles el idioma inglés y las leyes del país, completar la educación elemental de aquellos que se han visto obligados á abandonar la escuela antes de terminar sus cursos, y proveer en liceos nocturnos á la educación secundaria ó industrial de aquellos que quieran recibirlas. Se habla también ahora de crear cursos industriales nocturnos, destinados á proveer á las necesidades de los numerosos alumnos que se ven obligados á abandonar á fines del sexto año la escuela elemental. Sería esta una especie de escuela industrial intermedia que serviría de preparatoria para la high school nocturna y que, al mismo tiempo, ayudaría directamente al alumno en el oficio ú ocupación que hubiere elegido.

Los cursos ofrecidos en los liceos nocturnos actualmente son, por

lo general, electivos.

En algunas ciudades, como Nueva York, por ejemplo, existen «centros educativos nocturnos» que son más bien centros sociales, en los cuales se deja á los que á ellos concurren casi en absoluta libertad para disponer de su tiempo como mejor les parezca, distribuyéndolo entre ejercicios físicos, danzas, (si el centro es femenino), juegos si-

lenciosos, discusiones si han formado algún club, etc., etc.

El sistema de conferencias públicas nocturnas, inaugurado en New York es una de las instituciones que se han desarrollado más rápidamente y que han producido mayores beneficios. Durante el año escolar 1900-1901 se dieron en esa ciudad solamente, 5181 conferencia, y á ellas asististió un total de 1.221,441 personas. Tienen lugar generalmente en edificios escolares. Versan sobre los tópicos más variados en ciencias, artes, literatura, historia, viajes, etc., y son dadas por profesores universitarios ú otros maestros distinguidos, ó también por algunos graduados de la universidad de la vida, como llama á los viajeros el entusiasta superintendente de ese servicio en New York, doctor Leipziger. A menudo se organizan cursos ó se-

ries hasta de veinte y más conferencias sobre un mismo ramo, y en estos casos, suele permitirse á los asistentes rendir un examen sobre las materias tratadas. En el año mencionado se dieron en la sola ciudad de New York más de cincuenta conferencias en italiano y de sesenta en yiddish, (el dialecto usado por los judíos).

Chicago, Boston y Filadelfia figuran entre las ciudades que si-

guen el brillante ejemplo de New York.

Las autoridades educativas de vacaciones que se han desarrollado especialmente en Boston y New York, comprenden en esta última ciudad las escuelas de verano, los campos de juego diurnos y los campos de juego nocturnos. La escuela de verano que generalmente funciona en la mañana, comprende en su programa, dejando á un lado el departamento de Kindergarten, el Estudio de la Naturaleza, la Historia de la Ciudad, las excursiones históricas, y una larga serie de ocupaciones manuales agradables de provecho práctico inmediato (porque casi todos los trabajos hechos allí están destinados al uso personal del alumno ó de su familia), que abarcan desde el trabajo en madera, en metal y en cuero, hasta la cestería, el enjuncado de sillas, la costura, la sombrerería, la economía doméstica, etc., etc. En la tarde, las escuelas se transforman en campos de juego. En éstos, después de una asamblea que el Director aprovecha para dar algunas instrucciones, se distribuye el tiempo entre ejercicios gimnásticos, juegos atléticos, el baño, danzas, lectura, juegos silenciosos y trabajos como el enjuncado de sillas ú otros que no requieren la atención de profesores especiales. Los niños más pequeños se entretienen jugando con arena, con papeles, etc., y con cuentos y dramatización de historietas. Por lo general existe también un departamento destinado

á las guaguas y sus madres. En la noche, de 7 ½ á 10, los mismos edificios escolares, sus techos cubiertos sobré todo, se convierten en lugares de reunión en que los niños, en una sección del local, juegan libremente, y las niñas, en otra, danzan al compás de una buena banda proporcio-

nada por la ciudad, ó se entretienen en juegos silenciosos.

Las universidades. — 1) CARACTERÍSTICAS GENERALES. — Es sabido que las universidades americanas son por lo general instituciones privadas, que se mantienen con las rentas producidas por donaciones y los pagos de los alumnos, y que solo en el Oeste y Centro han sido ellas establecidas por los estados. Últimamente el Congreso de universidades de los estados acordó recomendar la

creación de una universidad nacional en Washington.

En 1903 existían treinta y seis universidades de Estado con más de cuarenta y un mil estudiantes. La condición financiera de estas instituciones es próspera. La donación de tierras hecha por el gobierno para su sostenimiento, las sumas que los estados respectivos les dedican y las donaciones privadas que muchas de ellas han recibido, les aseguran estabilidad y progreso. Todas son coeducacionales, exceptuando las de Virginia, Georgia, y Louisiana. La enseñanza en ellas es gratuita ó casi gratuita, excepto en los departamentos profesiona-

les. Trece de ellas tienen departamentos de medicina, y quince, de leyes. Ninguna sostiene una cátedra de teología.

Conocido es el hecho de que las universidades americanas difieren en organización no sólo de las nuestras que tienen carácter pura-

mente profesional, sino también de las europeas.

Se las podría tal vez considerar como una combinación de la universidad típica inglesa y de la alemana, en el sentido de que mantienen á la vez departamentos de college y departamentos superiores y profesionales. Como lo declaraba últimamente el doctor Brown, es la integración en instituciones únicas de muchos intereses diversos, intelectuales y espirituales, que tocan á las profesiones liberales, á la tecnología, al comercio, á las bellas artes, al periodismo, lo que ha llegado á caracterizar á la universidad americana.

2) EL COLLEGE, cuyo curso dura generalmente cuatro años, es en la práctica, no históricamente, una continuación de la high school. Críticos tan eminentes como Gabriel Compayré lo consideran parte de la educación secundaria más bien que de la universidad. Apesar « de las apariencias, dice el distinguido pedagogo francés, y de las « intenciones de los americanos mismos, quienes, en su defectuosa « definición, asignan solo la high school é instituciones similares á « este grado de la instrucción, la instrucción secundaria americana « comprende dos partes y es dividida en dos períodos, high school « y college ». (1)

Si se toman en cuenta esas observaciones, las siguientes cifras

no aparecerán desproporcionadas.

						para							
Colle	ges	pa	ıra	mu	jeres s	olamen	te					181	
						es para							24.560
	>>		>	>>	>>	**	ambos	Se	exo	s.			59.021
	>>		>>	>>	>>	>	mujere	s.					24.963

En las cifras anteriores están comprendidos los colleges que siendo instituciones separadas, se hacen llamar por ese nombre; los que usurpan el nombre universidades, que son muchos, y los que forman

parte de universidades verdaderas.

A pesar de que, como lo hace notar el doctor Thurston, (citado en History of Education in the U. S. por Dexter), los colleges dan hoy día al país muchos de sus grandes hombres de la finanza, muchas de sus grandes cabezas en las empresas ferrocarrileras, sus más grandes nombres en la literatura, en las ciencias y en las artes, en el foro y en la medicina, en la diplomacia y en la administración pública; á pesar de que el más grande y más antiguo de esos establecimientos, Harvard, ha producido un Roosevelt, y la clásica Yale cuenta entre sus laureados de otros tiempos á un gran ministro y hoy gran presidente, Mr. Taft; á pesar de que se demuestre con estadísticas cuidadosas que la educación del college aumenta en cerca de 60 por ciento las probabilidades de éxito en la vida, y que

⁽I) Gabriel Compayré en U. S. Education. Report for 1895-96.

de esto trate de concluirse que el ideal del college y el de la civilización moderna coinciden: sin embargo, pocas instituciones de educación han sido más discutidas que el college en los últimos años.

El presidente Butler de Columbia ha predicho (Review of Reviews, Noviembre de 1902) la desaparición del college americano en la próxima generación, ó á lo menos la destrucción de sus características esenciales. Las fuerzas que, según él, producirán este resultado son el rápido desarrollo de la high school pública y la tendencia á introducir en ella los estudios correspondientes á los dos primeros años del college y la invasión de los dos últimos años de éste, por ramos técnicos y profesionales. El doctor Butler considera el desenvolvimiento de la high school como una bendición pública, pero cree que

los dos últimos años del college deberían ser conservados.

El curso único, clásico, del college ha sido severamente criticado por algunos de los educadores más distinguidos del país. El Presidente Jordán de la Universidad de Leland Stanford, por ejemplo, (U. S. Education Report, 1894-5) dice: «El curso ordinario de college que nos ha sido transmitido de generación en generación, es puramente convencional. Es el resultado de una serie de compromisos por cuyo medio se trata de adaptar la educación tradicional de los eclesiásticos y caballeros á las nececidades de hombres de una era social diferente». Los colleges han evolucionado sin embargo. Hoy, ni son puramente clásicos, ni se les puede ya inculpar el pecado, — « porque es un pecado contra Dios y contra el hombre », como decía el lamentado doctor Harper — del curso único, obligatorio para todos los alumnos. La redención les ha sido traída por el sistema de ramos y cursos electivos.

Actualmente existen, en general, dos planes de selección de cursos en los colleges: 1) distribución de los ramos, hecha de acuerdo con principios pedagógicos, en grupos, de entre los cuales cada alumno elige uno completo; 2) elección libre de ramos aislados. El segundo plan con algunas restricciones que se refieren especialmente á la secuencia de las asignaturas elegidas, es el que está más en boga al presente. Los antiguos títulos de Bachiller en Filosofía, en Ciencias, etc., van de consiguiente, desapareciendo; el de Bachiller en Artes es casi el único conferido hoy día en los co-

lleges de importancia.

Para formarse una idea de los cursos de estudios de estas instituciones, doy á continuación el del Colegio de Artes y Ciencia pura de

la Universidad de Nueva York.

Durante el primer año los alumnos deben formar parte de una de las secciones que siguen:

SECCIÓN A

(Los números indican horas semanales de clase).

(Los números indican horas semanales de clase)	
Primer semestre	
Griego	3 3 2 2 4 2
y uno cualquiera de los siguientes:	
Alemán	$\frac{3}{3}$
Segundo semestre	
Griego	
or and find a very large property of the second of	
Alemán	3
Sección B	
Primer semestre	
Inglés. , ,	2 2 4 2
y uno cualquiera de los siguientes:	
Griego	3 3
y dos de los siguientes, incluyendo un curso su- perior, por lo menos:	
Alemán, 1 (el curso más elemental) Alemán, 3	3 3 3 3
	19

Segundo semestre

Inolés

1	Matemáti Química	cas	(y	Bio	log	(a).						5 ó 4 2
y uno de l	os sigui	entes	:									
(I	Griego Latín .											3 3
y dos de l	los siguier lo men	entes os:	, in	ıclu	yen	do u	in c	urs	50	sup	e-	
I	Alemán,	2 .										3
F	Alemán,	4 .										3
F	Francés,	2.							٠			3
F	Francés,	4 .		٠,				*		٠		3
											1	8 ó 19
Sección C												
Primer semestre												
A F	nglés Alemán . Trancés . Historia . Hatemátic Geología					٠						2 3 3 2 4 2 2
G	Geología				11							2
T												
D	ibujo .								٠			2

Segundo semestre

Inglés.									3
Alemán									3
Francés									3
Matemát	ica	as							4
Química						,			2
Biología									2
Dibujo									1
								-	
									18

Al principiar el segundo año, el alumno debe escoger uno de los nueve grupos paralelos en que se distribuyen los ramos enseñados durante los tres últimos años del colegio. He aquí los grupos:

I. Clásico.

II. Clásico-científico.

III. Semítico.

IV. Lengua y Literatura.

V. Histórico-filosófico.

VI. Filosófico-científico.

VII. Ciencias Naturales.

VIII. Ciencias exactas.

IX. Preparatorio para medicina.

Los nombres dados á los grupos indican los ramos que en ellos predominan. El alumno que ha seguido durante el primer año la sección A de estudios es candidato al bachillerato en artes al terminar satisfactoriamente cualquiera de los cursos I, II, III, IV, V ó IX. El que sigue durante el primer año la sección B de estudios recibe, al completar cualquiera de los grupos I, II, III, IV ó V, el título de Bachiller en artes; ó el de Bachiller en ciencias, si completa uno de los grupos restantes. El que ha seguido los estudios de la sección C del primer año es también candidato al grado de bachiller en ciencias al terminar los estudios correspondientes á cualquiera de los grupos VI, VII, VIII y IX.

3) Instrucción superior. — En la mayor parte de las universidades verdaderas existen, fuera de las escuelas profesionales, departamentos especiales abiertos á graduados de college y destinados á extender y profundizar los estudios hechos en esta institución. Los títulos de maestro de artes ó de ciencias, después de uno ó dos años de estudios satisfactorios, y los de doctor en filosofía, ó en ciencias, después de dos ó tres años de estudios y de la presentación de una tesis que constituya una contribución científica, son conferidos á tales estudiantes.

Estos doctorados y los de medicina y pedagogía, son los únicos otorgados por trabajo actual en las universidades. Otros, como los de leyes, divinidad, etc., son considerados honorarios. El número de doctorados en ciencias y en filosofía, conferidos entre 1898 y 1903, alcanzó á 1432.

4) Instrucción profesional. — Talvez en ningún otro escalón de la educación americana existe un caos más completo, en materia de organización sobre todo. Los requisitos de admisión pueden dar una idea del mérito de las escuelas profesionales de los EE. UU. mejor que una crítica de sus cursos de estudios, crítica que, por otra parte, yo no estoy en aptitud de hacer.

El doctor Maxwell, superintendente de las escuelas de Nueva York, declaraba hace poco en la fiesta celebrada con motivo de la entrega de diplomas á las graduadas de la escuela normal pública de Manhattan, que los requisitos de entrada á las escuelas normales de la ciudad de Nueva York (graduación de High School) eran iguales á los de cualquiera escuela de leyes y superiores á los de cualquiera de las escuelas de medicina establecidas en la ciudad. Según Mr. J.

Russell Parsons, los requisitos para entrar á las escuelas de medicina en 1899 eran como sigue:

Título de Bachiller, requerido en 1 escuela (3 en 1903) » 12 escuelas 4 años de high school, » 3 >> > > 3 >> >> 2 » > 12 >> > 97 >> >> > 29 Escuela Elemental

Más ó menos setenta y cinco de estas escuelas forman parte de universidades y es aquí, precisamente, donde es más poderosa la tendencia á aumentar los requisitos de entrada. El curso de estudios es, por lo general, de cuatro años.

Las condiciones de admisión á las escuelas de leyes son prácticamente las mismas que se exigen para ingresar á las escuelas de medicina. Según Parsons, de las 86 escuelas de leyes existentes

en 1809,

Las escuelas restantes no daban información referente á la admisión á sus cursos.

Los estudios de leyes duran, por lo general, tres años.

Como en el caso de las escuelas de medicina, en las de leyes que forman parte de universidades se exige de los candidatos á alumnos mejor preparación que en los establecimientos especiales.

Las reglas establecidas por los diferentes estados para admitir á la práctica de estas dos profesiones varían considerablemente.

Una adición importante hecha á las universidades en los últimos años ha sido la de escuelas ó colleges de comercio. Las universidades de Pensylvania, Dartmouth, Illinois, New York, California y unas pocas más, han organizado ya tales escuelas.

Por falta de espacio y porque otros mejor preparados han dado ya información más completa á este respecto que la que yo podría dar, no hablaré aquí de otras escuelas técnicas ó especiales, como los colleges de agricultura y los mecánicos que deben su nacimiento y vida á la cesión de tierras hechas por el gobierno de acuerdo con el acta Morril de 1862.

5) EL DESARROLLO DE LAS UNIVERSIDADES. — He aquí extractadas las principales ideas relativas al desarrollo de las universidades, contenidas en el trabajo titulado « Cincuenta años de educación americana », presentado por el comisionado de educación, Doctor Brown, en el semicentenario de la Asociación Nacional de Educación de los Estados Unidos, en 1906.

El último medio siglo, opinaba el Doctor Brown, podría con razón llamarse el período de la high school, si no fuera que ha sido también la era del desenvolvimiento de la universidad norte-americana. De hecho, ésta data solo de los últimos cincuenta años. Las etapas de su desarrollo se marcan por la fundación de Cornell (1868), con la intención de dar en ella á cualquier individuo instrucción en cualquier ramo; por la presidencia en Harvard de Charles W. Eliot (69), que ha traído el plan electivo, la elevación de las normas de preparación profesional y una coordinación vital entre la enseñanza elemental y la superior; por la presidencia de James B. Angell, dos años después de iniciada la de Eliot, en la universidad del estado de Michigan, que significó la unificación de la educación pública en los estados; por la fundación de Johns Hopkins (1876), la primera en dar precedencia á los estudios superiores y á la investigación individual que caracteriza á la universidad moderna; por la fundación de Clark (1889) y su organización bajo el ilustre Stanley Hall, como institución destinada solo á dar instrucción superior á la del college; por el enorme desarrollo y completa organización de los varios elementos constituyentes de la universidad moderna, alcanzados en Columbia bajo Barnard y sus sucesores; por las grandes donaciones hechas á universidades como Leland Stanford y Chicago.

El espíritu universitario de investigación científica independiente ha contribuído, según el Doctor Brown, á moldear la educación y el carácter americanos. La extensión universitaria en sus múltiples formas y la integración orgánica de los sistemas educativos, han popularizado las universidades. La insistencia universitaria sobre la competencia determinada imparcialmente y sobre la buena voluntad para esperar en cualquiera controversia la palabra del hombre que sabe (to wait for the man who knows), del esperto, ha sido también injeri-

da en el pueblo americano.

V.—El personal docente.—La profesión de la enseñanza.—Descrita ya en general, la organización de algunas de las instituciones de enseñanza, es llegado el momento de hablar del personal docente que en ellas actúa. No me ocuparé naturalmente de los profesorados universitarios, cátedras que allá, como en todas partes, se proveen eligiendo entre los graduados de las universidades á los mejor preparados á juicio de los consejos encargados de dirigir esas instituciones. Por lo general los así elegidos deben empezar de repetidores ó ayudantes, para pasar después á instructores y por último, como coronamiento de sus esfuerzos, al más alto honor que la universidad puede conferir, el profesorado efectivo ó «full professor-ship».

Con relación á las escuelas comunes, se ha afirmado que en los

Estados Unidos no existe la profesión de la enseñanza.

Si una profesión implica la adquisición de un bien definido cuerpo de doctrina relativa á la solución de los problemas de la ocupación elegida, podrá decirse que en todas partes la enseñanza empieza solo ahora á figurar como una carrera profesional; y en este sentido habrá que reconocer que entre los maestros norteamericanos, los

profesionales, es decir, los que han estudiado además de la materia que enseñan, la naturaleza física y mental del niño, las leyes de su desarrollo, los verdaderos fines que la educación persigue, están en minoría. Si los que guardan las puertas de una profesión han de ser siempre prominentes expositores de las doctrinas que le sirven de fundamento, habrá que confesar que la enseñanza no es siempre profesión de los Estados Unidos, desde que los encargados de admitir nuevos miembros al preceptorado no son siempre ellos mismos miembros del magisterio. Si, finalmente, se considera como característica de una profesión el derecho que tiene el individuo que á ella ingresa de ejercerla en cualquiera parte del Estado ó país en que se le recibió como miembro de la comunidad profesional, habrá que declarar una vez por todas que en los Estadou Unidos, como nación, no existe la profesión de la enseñanza; pues las licencias ó certificados de competencia dados á los maestros, así normalistas como no normalistas, jamás tienen carácter general; son en su mayoría locales, y aún las llamadas licencias del Estado de hecho solo autorizan para enseñar en las escuelas rurales, porque las ciudades exigen, por lo general, requisitos extraordinarios.

La falta de una norma común á todos los estados, ó igual siquiera dentro del Estado, es la causa principal de la diversidad de preparación que se nota en el personal docente norteamericano. Los no normalistas forman en él, por cierto, la mayoría. En ese país de los contrastes no hay altivez ninguna más aparente que la que existe entre la preparación del buen maestro que las ciudades populosas y ricas emplean, y el que las pequeñas comunas rurales se ven abligadas á tolerar. Se encuentra allí representada toda la gama de competencia y aptitudes, desde el preceptor muy bien rentado de la Metrópoli, preparado profesionalmente en una escuela normal ó en una universidad, y que ha debido salir avante en una serie de pruebas difíciles, que constituyen un verdadero sistema de selección, para llegar al puesto que ocupa; hasta la baratísima maestra empírica que se resigna á contratarse en una localidad pobre por un salario escaso, durante una parte del año, y en sus vacaciones, que son largas

se emplea de doméstica en algún hotel de veraneo.

2) CLASIFICACIONES, NOMBRAMIENTOS, ASCENSOS, SUELDOS, JUBILACIONES: LA MUJER EN EL MAGISTERIO.—En todas partes de los Estados Unidos existen sistemas de licencias para la admisión á la enseñanza y ascensos en ella. Como todo lo que á ésta, en cuanto á su organización y administración se refiere, aquéllas tienen, sin embargo, como se ha dicho, carácter meramente local. Existen licencias ó certificados de diversos grados, según el empleo á que se aspira y según la extensión del territorio en que ellas son válidas. Hay, pues, licencias de condado, limitadas del Estado, vitalicias del mismo, de ciudades, etc.; todas las cuales son válidas por el tiempo que en ellas se expresa y solo dentro de la jurisdicción de la autoridad que las otorga. Para cada una de ellas se exigen ciertos requisitos, sean años de servicio, ó exámenes, ó ambos; dotes administrativos, ó estudios en instituciones especiales. Los exigidos para obtener el más

elemental de estos certificados, la licencia de segundo grado de condado, que solo es válida para las escuelas rurales por uno ó dos años son tan insignificantes que él suele á veces ser otorgado sin examen.

En un gran número de estados, los normalistas reciben licencias del Estado. La autoridad de otorgar diplomas válidos como licencias no está, sin embargo, depositada por lo común en el director ó la facultad de la escuela. En algunos estados, un consejo de examinadores extraño al establecimiento decide quiénes deben graduarse y obtener licencias; en otros, no se dan diplomas equivalentes á licencias vitalicias sino después de dos ó más años de práctica; en otros todavía, los estudiantes se gradúan bajo la responsabilidad de la administración de la normal, pero el derecho á darles licencias del Estado reside en un consejo extraño al establecimiento.

Parece que en un buen número de poblaciones de importancia, el primer nombramiento tiene desde el principio carácter permanente ó, por lo menos, es válido sin necesidad de renovarlo mientras los ser-

vicios del empleado sean satisfactorios.

Muchas ciudades, sin embargo, talvez la mayoría, requieren un período de prueba, que varía entre tres meses y siete años. Hay también algunas en que los nombramientos jamás llegan á ser permanentes. La relativa seguridad de la tenencia del empleo contribuye, sin duda, á dar estabilidad á los maestros empleados por las grandes ciudades.

Los ascensos en el sentido de cambios de empleos son escasos. Ellos consisten más bien en el paso de una escala de salarios á

otra superior, por años de servicio y por méritos.

De los trescientos millones, más ó menos, invertidos en escuelas comunes, un sesenta por ciento fué, en 1905, destinado al pago de sueldos del personal. Según la última memoria del comisionado de educación de los Estados Unidos, el sueldo medio mensual pagado á los maestros en general, durante ese año, fué de 47.97 dollars. El de los hombres ascendió á 55.04 dollars; el de las mujeres, á 42.69. Comparando esas cifras con las de los años anteriores, se nota una tendencia bastante marcada á aumentar los salarios del personal. Los sueldos más altos se pagan en los estados del Atlántico del Norte y en el Oeste, y los más bajos en el Sur; la diferencia entre los salarios de los hombres y mujeres (porque, á pesar de las ideas dominantes acerca de la igualdad de los sexos, está muy arraigada la creencia de que aunque las mujeres desempeñen los mismos puestos que los hombres, han de ganar menos que estos), es mayor en los estados del Atlántico del Norte y menor que en todas las otras regiones del país en el Oeste. Como sería de esperarlo, se pagan mejores salarios en las ciudades grandes que en las poblaciones pequeñas ó en las comunas rurales. El más alto término medio de sueldos pagados á los hombres es el de Massachusetts (149.05 dol.); el más bajo, el de Alabama (31 dol.). Con relación á los sueldos de las mujeres, el más alto término medio es pagado en Arizona (73.02 dol.); el más bajo en Virginia (27.20 dol.)

Los salarios de los superintendentes ó visitadores varían desde 10.000 dollars, sueldo de los superintendentes generales de New York y Chicago á 1770 dollars, salario medio de los visitadores de lugares cuya población está entre ocho y diez mil habitantes. En general, puede asegurarse que los sueldos de estos empleados son proporcionados á la población de la ciudad que los ocupa. Este hecho es también en gran parte efectivo con respecto á los maestros. Hay que decir, sin embargo, que, siendo los sueldos de los profesores y preceptores norteamericanos muy superiores á los pagados en Chile, aquellos son todavía considerados muy bajos, con relación á los salarios pagados en otras ocupaciones. Para corroborar esta afirmación bastará citar el hecho establecido por el Comité de Salarios de la Asociación Nacional de Educación de los Estados Unidos, de que, en casi todas las ciudades, los trabajadores á jornal ganan (si se toma como base un año de cincuenta semanas hábiles) más que los ayudantes que reciben el sueldo mínimo en las mismas poblaciones; y que los fundidores, por ejemplo, reciben salarios superiores á los de la mayoría de los maestros.

Entre las reformas tendientes á mejorar los sueldos, está la de fijar por ley del Estado un sueldo mínimo. Los estados de Indiana, New Jersey, Pennsylvania, Delaware, Ohio, North Dakota, Mary-

land y West Virginia, tienen ya leyes de sueldo mínimo.

New Jersey y tal vez Maryland, son los únicos estados de los cuales pueda decirse que tengan leyes de jubilación aplicables á todos los maestros. En otros existen leyes que autorizan á los consejos locales, ó algunos de ellos, para establecer fondos de retiro. Solo tres ciudades (New York, San Francisco y Dedroit), han establecido algo que pueda llamarse un sistema de pensiones. No entraré á describir estas leyes ó su aplicación por temor de que empiece alguien á creer que aquí somos demasiado generosos con los maestros, y solo diré que, entre los medios de que se echa mano para constituir las cajas de retiro, se encuentra la deducción de un pequeño tanto por ciento de los sueldos; que ninguna ley asegura el retiro con sueldo íntegro, y que á veces, como en una de las dos leyes vigentes en New Jersey, se toma como base del tanto por ciento que ha de asignarse al jubilado no el último sueldo, sino el término medio de sus sueldos durante cierto número de los últimos años. No puede dejar de ser cierto que en los Estados Unidos la falta de pensiones contribuye en gran manera, entre otras cosas, á la inestabilidad del personal docente de las escuelas comunes, y á hacer que el número de maestros cuyo período de eficiencia empieza apenas, y el de aquellos para quienes ese período ha pasado que sean relativamente tan crecidos. Este último hecho se halla plenamente confirmado por una investigación llevada á cabo por el Bureau of Education de Washington, el cual estableció que, en 379 ciudades y pueblos, un 50 por ciento de los preceptores habían servido menos de trece años; un 53 por ciento de las preceptoras menos de diez años; y un 51.7 por ciento del total, menos de diez años. Los maestros de largos años de servicio resultaron ser numerosos: un 3.5 por ciento de los hombres y un 0.6 por ciento de las mujeres habían servido más de cuarenta años; un 10 por ciento de aquellos y un 4.5 por ciento de éstas, más de treinta años.

Otro aspecto interesante de la cuestión del personal docente en los Estados Unidos es la relación numérica entre el personal masculino y el femenino. Las causas que en menor escala van despoblando aquí algunas de nuestras escuelas normales de hombres, y dejando en las filas del personal enseñante masculino vacíos que empiezan á llenarse con personas del otro sexo, han obrado allá en forma tan violenta que el tanto por ciento de maestros hombres, que en 1880 era de 42.8, había descendido ya en 1905 á 24. Naturalmente la proporción en que los dos sexos están representados en los diversos estados del país, varía considerablemente. En los estados del sur, donde los sueldos pagados en otras ocupaciones son relativamente bajos y no existen muchas de las oportunidades que otras regiones ofrecen, el tanto por ciento de hombres en la enseñanza pública alcanza su máximum; y en los estados de la ribera norte del Atlántico, su mínimum. Los hombres están en mayoría en Arkansas, y forman más del 40 por ciento en West Virginia, South Carolina, Kentucky, Tennessee y Alabama. En Nueva Inglaterra, el tanto por ciento no sube de 10 (Maine), y es inferior á 9 en Massachusets, Rhode Island, Connecticut y New Hampshire. No pasará mucho tiempo sin que presenciemos el espectáculo que nos dará un gran pueblo confiando casi por completo la educación de sus hijos, niños adolescentes y adultos, es decir, su porvenir entero, á las débiles manos de la mujer.

Los sueldos medios pagados á los hombres empleados en las escuelas públicas son, como he hecho notar anteriormente, superior á los de las mujeres. Esto se debe, en parte, á que aquéllos ocupan los puestos de mayor importancia; pues, aunque como se ha visto, forman solo un 24 por ciento del personal, ellos ocupan en las ciudades de población superior á 8000 habitantes (donde el personal femenino forma un 91.4 por ciento del total), un 94.3 por ciento de las directorías de high school, un 35.8 por ciento de las plazas de profesor en los mismos establecimientos, un 38.3 por ciento de las directorías de la escuela elemental, y solo un 2.1 por ciento de las ayudantías de estas últimas. La diferencia entre los sueldos medios se debe también, como he dicho antes, á que las mujeres, aunque desempeñen el mismo puesto que los hombres, ganan salarios inferiores. No es de despreciar tampoco, entre las causas del mayor sueldo medio de los varones, la de que las maestras, al contraer matrimonio, deben renunciar sus empleos; lo que hace que sea relativamente escaso el número de las que reciben mayores sueldos por años de servicios, ó el de las que por antigüedad llegan á ocupar puestos elevados (I)

3) Preparación de la preparación de ese personal. Las instituciones que de esto se ocu-

⁽¹⁾ El número de estudiantes hombres en las escuelas normales guarda, escusado es decirlo, relación con el de los maestros en servicio. En el año escolar 1904-1905, esos estudiantes formaban un 20.99 por ciento del total en las normales públicas, y un. 41.85 por ciento en las privadas. En los estados centrales del Sur, que es la región en que más abundan, eran solo un 34.82 por ciento del total en las normales públicas; mientras que, en los

pan pueden dividirse en dos grupos: instituciones permanentes é instituciones organizadas en forma temporaria.

a) En instituciones permanentes.

Escuelas normales. — Al primer grupo pertenecen las escuelas normales y las universidades. Fundada la primera de aquellas instituciones en Lexington, estado de Massachusetts, en 1839, sólo tres años antes que la de Santiago, se han desarrollado en tal forma que en 1905 se contaban 179 públicas, con un total de 54,521 alumnos, fuera de 89 privadas que, dicho sea de paso, van decayendo, con más de 10.000 alumnos. Sesenta y dos de las normales públicas se encuentran en los estados del Atlántico del norte.

Las escuelas normales públicas son mantenidas, en su gran mayoría, por los estados; las restantes han sido establecidas por las ciudades. De entre estas últimas, la de la ciudad de Boston, el colegio y las tres escuelas normales de la ciudad de Nueva York, y el colegio normal de Chicago, figuran en primera línea. Muchas de las ciudades que no sostienen escuelas especiales para preceptores, han organizado, sea por sí solas ó con ayuda del Estado, cursos normales anexos á sus high schools. Algunas instituciones secundarias privadas mantienen cursos de igual naturaleza. El número de alumnos matriculados en estos cursos subía, en 1905, de 16.000.

Las escuelas normales de los estados son, sin duda, entre todas

estas instituciones, las de mayor importancia.

Con excepción de Delaware, cada estado de la Unión provee hoy á la preparación de sus maestros, si bien, en unos pocos casos, no existen escuelas normales propiamente dichas. En Estados Unidos, como en todas partes, las condiciones políticas, económicas, históricas, de raza, etc., han sido factores importantes en el desarrollo de la educación. Para ilustrar cómo alguno de esos factores han obrado, bastaría considerar á la ligera el desenvolvimiento de la educación pública en Massachusetts (para el caso en los estados de Nueva Inglaterra), por ejemplo, y en los estados del sur. Al que conozca la historia de estas dos regiones no le estrañará encontrarse con que, en la primera, no hay más iletrados que algunos inmigrantes á quienes el Estado se encarga, inmediatamente después de su llegada, de instruir; con sistemas escolares altamente perfeccionados; y en la segunda, con que existe un treinta por ciento de analfabetos, con una instrucción elemental en general atrasada y que afronta un problema que los prejuicios de raza mantendrán aún por mucho tiempo, el del sostenimiento, en una región en que la mayoría de la población es rural, de dos clases de escuelas, negras y blancas. Las escuelas normales no han podido, por cierto, substraerse á esas influencias. De

estados del Atlántico del Norte, apenas pasaban de 15.10 por ciento. En Connecticut y West Virginia no hay estudiantes hombres. Su número es inferior á 10 por ciento del total, en toda la Nueva Inglaterra, exceptuando Maine, y en New York, New Jersey, Maryland, Distrito de Columbia, Virginia, Ohio y California; es superior á 45 por ciento en North Carolina, Arkansas, North Dakota, Indiana, Missouri y Texas. En las escuelas normales privadas establecidas en Michigan, Minnesota, Illinois, Ohio, Texas y Alabama, los hombres están en mayoría.

ahí que no pueda hablarse de una escuela normal norte-americana, pues no existe un tipo común, desde que cada región ha debido resolver un problema diferente, en circunstancias también diferentes.

Con raras excepciones, todas las escuelas normales admiten estudiantes hombres y mujeres; las últimas, como se ha expresado anteriormente, están en enorme mayoría. La instrucción es gratuita para los residentes del Estado. Por lo general, se obliga á estos estudiantes á comprometerse á servir dentro de los límites de aquél; pero como no existe sanción para la falta de cumplimiento de tal compromiso, muchas personas van á la normal con el sólo propósito de adquirir una cultura general. Esto explica, en parte, la gran afluencia de alum-

nos á algunos de esos establecimientos.

Comúnmente, los negocios externos de las escuelas normales de los estados están bajo el control y administración de un «board of trustees», especie de junta de vigilancia, nombrados por lo general, por el gobernador con la aprobación del Senado. Además de manejar los negocios externos, estos trustees eligen á los profesores y delegan en la facultad ó en su jefe, el director ó presidente de la escuela, aquellos poderes que deben ser ejercidos por los que tienen la responsabilidad del orden interno. Por lo común, los deseos del director son consultados en la elección de sus colegas. Cuando no se le acuerda este derecho, tácitamente ó por ley, existe constante peligro de desacuerdo y fricción en la facultad del establecimiento. Estas juntas son locales, es decir, existe una para cada escuela normal, en estados como New York é Illinois; en otros como en Rhode Island y Minnesota, hay un consejo especial encargado de gobernar todas las escuelas normales del estado, y en otros todavía, como Massachusetts, New Jersey y Maryland, esas funciones son desempeñadas directamente por el Consejo de Educación del Estado.

No sólo las sumas gastadas en escuelas normales por los diversos estados varían, sino también la forma de la inversión y las fuentes de entradas. Por lo general, las partidas para el mantenimiento de estos planteles son aprobadas anualmente, si bien estados como Missouri, Nebraska, Washington, North Dakota é Illinois, las aprueban cada dos años. En algunos casos el total de gastos fijos anuales ha sido establecido por ley permanente (New Hampshire, Iowa, Maine, Indiana). En Connecticut se señala un máximum de gastos; en Louisiana, un mínimum. En ciertos estados (Colorado, por ejemplo) se destina á la escuela normal una fracción del milésimo de la tasa de intereses como entrada fija. Fuera del presupuesto del estado respectivo, muchas normales tienen las siguientes fuentes de entradas: la escuela modelo, los cursos especiales, las pensiones de los estudiantes venidos de otros estados ó países, y los intereses de fondos permanentes creados por medio de la venta de tierras cedidas por el Estado

ó la Nación.

En cuanto á los requisitos de admisión, si bien no existe uniformidad en la práctica, ella existe en tendencias. La mayor parte de estas instituciones se basan todavía en la escuela elemental, pero en todas se trabaja por alzar los riquisitos de admisión hasta conseguir lo que es muy generalmente considerado como ideal: la educación secunda-

ria como base de la normal, es decir, un diploma de la escuela secundaria como condición de entrada. Es en los estados más avanzados de la ribera norte del Atlántico, del centro y del oeste, donde, prin-

cipalmente, esta tendencia se ha convertido en práctica.

En estos estados, la preparación dada en los cursos normales, cuya duración es por lo regular de dos años, se limita casi únicamente á la instrucción profesional teórica y práctica. La instrucción profesional teórica comprende cursos de la ciencia y del arte de la enseñanza, ó sea, á lo menos, psicología, pedagogía é historia de la educación (algunas como Terre Haute y Greeley ofrecen cursos de psicología esperimental), y la metodología y valores educativos de los distintos ramos enseñados en las escuelas primarias. La instrucción profesional técnica se limita, en unas pocas escuelas normales, á lecciones simuladas dadas á la clase normal por algunos de sus miembros. La mayoría, sin embargo, dan oportunidad á los alumnos para observar y practicar en escuelas elementales.

En algunas escuelas, los normalistas ejercitan la técnica de la enseñanza en una escuela anexa de aplicación, costeada ya por el Estado, ya por la ciudad ó pueblo en que la normal está situada ó pagada por los alumnos que asisten á aquella escuela; en otras, los estudiantes practican en las escuelas públicas de la localidad, ó en algunas de ellas señaladas especialmente para el objeto. En muchos casos se usa la anexa sólo como escuela de observación.

Tanto el período destinado á la observación como el destinado á la práctica, así como la forma en que éstas son dirigidas, varían considerablemente. El comité de escuelas normales de la Asociación Nacional de Educación encontró, en 1899, que el tiempo dedicado á la práctica variaba entre 1/16 avo y 2/3 del curso total. Según Dexter, el término medio de tiempo dedicado á este trabajo es más ó menos 200 horas. Las escuelas normales del estado de New York deben destinar, de acuerdo con su curso oficial de estudios, 600 horas á la práctica de la enseñanza.

En un trabajo anterior he resumido las diferencias entre nuestras mejores escuelas normales y las de Estados Unidos, en lo que á esta parte importantísima de la labor de tales establecimientos se refiere,

en la siguiente forma:

1º En Estados Unidos, las observaciones son hechas por lo general en forma sistemática, de acuerdo con planes escritos dados por los profesores respectivos y que tienden á ayudar á los oyentes en sus clases de psicología, estudio del niño, principios de educación y gobierno escolar.

Nosotros damos más importancia á la observación y crítica, por los alumnos, de las clases hechas por sus compañeros; la tendencia

americana es á observar solo lecciones modelos.

2º El tiempo destinado á la práctica es, en general, mucho mayor en los Estados Unidos.

3º En Chile solo la escuela anexa es usada para la práctica.

4º La relación entre esta escuela y la normal es más estrecha en Chile.

5º En Estados Unidos rara vez se prepara prácticamente al alumno para la enseñanza en las escuelas rurales.

6º Los planes de lecciones que no han de hacerse y los simulacros de lecciones, son considerados aquí artificiales y sin fruto.

7º Aquí la práctica comienza generalmente de acuerdo con cierto orden en asignaturas y grados; allá se empieza comúnmente con el ramo y el grado que el alumno elije.

8º La supervigilancia y crítica del trabajo de los practicantes son más estrechos en Chile; se deja menos á la personalidad del estudiante: demasiado método frente á falta de método.

9º Allá la práctica es initerrumpida; aquí es discontinua.

Si bien el papel principal de las normales es preparar maestros de escuela elemental, muchas se dedican también á preparar jardineras y profesores especialistas en algunos de los ramos llamados nuevos en las escuelas públicas, como trabajos manuales, ciencia y artes domésticas, etc. Varias, con la oposición empero de educacionistas distinguidos, han emprendido aún la preparación de profesores de instrucción secundaria. Las escuelas de los estados centrales, las más ricas y talvez las mejor dotadas y de mayor asistencia en el país, se distinguen especialmente por esta variedad y la extrema elasticidad de sus cursos de estudios, que ellas saben adaptar á necesidades, intereses y preparación de lo más variadas.

Las condiciones consideradas esenciales en el personal docente de las escuelas normales, son: conocimientos, carácter, cultura y habilidad para la enseñanza. En cuanto á su preparación intelectual y profesional, el doctor Roark, de la Universidad de Clark, encontró que, entre los miembros de las facultades de setenta y cuatro escuelas normales, un 51,5 % eran graduados de universidades ó colleges, un 40,5 % graduados de escuelas normales, y un 18%

graduados de escuelas normales y de colleges.

El doctor Lathrop Meriam de la Universidad de Columbia encuentra, entre 875 maestros de cuarenta y nueve escuelas, un 8 º/o que poseen grados pedagógicos, un 16 º/o de graduados de college, un 23 % en posesión de grados universitarios, un 4 % que han obtenido grados especiales. El deja á un lado los grados especiales, que por lo general no representan trabajo real ó son sólo honorarios, y un 70 % de los títulos pedagógicos, que corresponde al diploma de Master of Elementary Didactic, hoy en desuso; y arriba á la conclusión de que existe un 58 % de profesores sin más título que el de normalista.

Puede, por consiguiente, aceptarse como un hecho establecido que, en la Unión Americana, la mitad más ó menos del personal docente de las escuelas normales, es compuesto por maestros que son sola-

mente graduados de escuelas normales.

Hay que tomar en cuenta, sin embargo, y esto á pesar de la ás-pera crítica que el doctor Lathrop Meriam hace de las condiciones actuales, que hay muchos profesores normales que han hecho estudios universitarios sin trabajar por obtener un título y que, si bien cursos seguidos en una institución superior pueden por lo general considerarse como garantía de preparación, el trabajo individual independiente, sobre todo en un país en que los medios de educarse á sí mismo están al alcance de todos, puede bastar también á elevar al profesorado normal lo suficiente para que la enseñanza dada en los establecimientos de que me ocupo, no merezca el duro calificativo de sistema lancasteriano, con que lo condena el distinguido crítico á que he hecho referencia.

El máximum de horas semanales de clase, tanto para los profeso-

res como para los alumnos, es generalmente de veinticinco.

Los sueldos no se pagan por horas, sino por asignaturas, y á veces también por cabeza, es decir, según la preparación del profesor. Como en el personal de las escuelas comunes, existen también los aumentos por años de servicio. El sueldo de un director de es-

cuela normal varía entre tres y cinco mil dollars al año.

Entre las normales más notables de los Estados Unidos se encuentran las de Westfield, Bridgewater y Worcester en Massachusetts; las de Rhode Island; la de New Bitain, en Connectieut; Oswego y Albany en Nueva York; West Chester y Millersville, en Pensylvania; De Kalb, en Illonois; Terre Haute, en Indiana; Ipsilanty, en Michigan; Cedar Falls, en Iowa; Los Angeles, en California; Tuskegee, en Alabama y Hampton en Virginia.

Como ejemplos de los cursos de estudios doy los siguientes:

Escuelas normales de Massachusetts.-El curso típico de

dos años comprende lo siguiente:

I. Estudio de los valores educacionales de los ramos que siguen y los principales métodos de su enseñanza.—a) Inglés: lectura, composición oral y escrita, gramática, retórica, literatura inglesa y americana.-b) Matemáticas: aritmética y teneduría de libros, álgebra, geometría plana.—c) Historia: historia y gobierno civil de los Estados Unidos y de Massachussetts en especial.-d) Ciencias: física, química, mineralogía, botánica, zoología, fisiología é higiene, geografía.—e) Dibujo, música vocal, educación manual y física.— II. a) El estudio del hombre, cuerpo y mente, para deducir los principios de educación; el estudio de la aplicación de estos principios á la organización y gobierno escolares, y al arte de la enseñanza; la historia de la educación, las leyes escolares del Estado de Massachusetts.-b). Observación y práctica.-El curso de tres años en Bridgewater incluye las asignaturas anteriores y ramos electivos del curso de cuatro años. Sirve para aquéllos que quieren especializar en ciertos ramos, y da mayor oportunidad para practicar en la escuela anexa. La preparación así obtenida habilita para ocupar puestos en los grados de gramática de la escuela elemental.

El curso de cuatro años, que tiene carácter propio desde su principio, incluye el trabajo máximo del curso regular, suplementado como sigue:

a) Matemáticas: álgebra, geometría, geometría analítica y trigonometría.—b) Ciencias: física, química, mineralogía, botánica, zoología, geología y astronomía.—c) Lenguaje: lectura, dibujo, literatura inglesa, latín y francés; también griego y alemán, si así lo

deciden el director y los visitadores.—d) *Historia*: historia general, historia de la educación.—e) *Estudio del niño*.—Los graduados de este curso ocupan puestos de maestros en los grados superiores de la escuela elemental y en High School de directores de escuela elemental, y algunos hasta han llegado á ser superintendentes de educación.

TERRE HAUTE (Indiana)

Curso de tres años destinado á graduados de high school.

PRIMER AÑO.

Primer trimestre

Historia de los Estsdos Unidos. — Fisiología. — Gramática. — Física.

Segundo trimestre

Psicología. — Fisiología. — Gramática. — Química.

Tercer trimestre

Psicología. — Geografía. — Composición. — Botánica.

SEGUNDO AÑO

Primer trimestre

Psicología. — Geografía. — Composición. — Zoología.

Segundo trimestre

Psicología. — Historia de la educación. — Filosofía de la educación. — Estética.

Tercer trimestre

Psicología. — Historia de la educación. — Metodología. — Lógica.

TERCER AÑO

Primer trimestre

Psicología. — Historia de la educación. — Metodología. — Dibujo.

Segundo trimestre

Filosofía. — Práctica. — Dibujo. — Trabajos manuales.

Tercer trimestre

Filosofía. — Práctica. — Trabajos manuales. — Etica.

Cada estudiante está obligado, además, á seguir un curso de gimnasia durante un año.

(2) UNIVERSIDADES.—Las escuelas y cursos mencionados forman por lo general, maestros solo para las escuelas elementales. El movimiento tendiente á dar también preparación especial á los futuros maestros de high school, superintendentes de escuelas, etc., es de origen más reciente. Han sido especialmente las universidades las que han tomado á su cargo la formación del profesor de instrucción secundaria y de los encargados de dirigir la enseñanza pública.

La extensión dada á los estudios pedagógicos en las universidades varía considerablemente. A menudo se les considera solo como parte de los departamentos de filosofía ó de psicología, si bien, en la mayor parte de los casos, forman por sí solos un departamento universitario. En algunas universidades se enseña apenas una asignatura de pedagogía; en otras, los cursos son tan numerosos que el alumno puede dedicar á ellos todo su tiempo durante los dos últimos años del college. Los ramos estudiados en los departamentos pedagógicos mejor organizados pueden dividirse en cuatro grupos: 1) filosóficos (filosofía de la educación, principios de educación, pedagogía, general, teoría pedagógica, etc.); 2) históricos (historia general de la educación, especial de la educación alemana, griega, norteamericana, etc.); estudio comparativo de los sistemas escolares europeos; obras pedagógicas clásicas, etc.); 3) organización y administración (por lo general se trata solamente de las escuelas secundarias); 4) métodos especiales (en escuelas secundarias). Las asignaturas de psicología pedagógica, experimental y descriptiva, estudio del niño, etc., forman un departamento preparatorio. Los departamentos de Harvard y Brown parecen ser los únicos que dan á sus alumnos algunas facilidades para la práctica de la enseñanza.

Una interesante variedad de las instituciones que á la lijera acabo de describir son los «colegios de maestros», ó sea los departamentos pedagógicos desarrollados hasta formar una escuela universitaria separada. Los mejor conocidos son el Teachers College de la Universidad de Columbia, la Escuela de Pedagogía de la Universidad de New York y la Escuela de Educación de la Universidad de New York y la Escuela de Educación de la Universidad.

versidad de Chicago.

El Teachers College posee el mejor material de enseñanza en el país y la facultad más numerosa; contando su kindergarten, escuela elemental y liceo de aplicación, resulta en todo sentido la más completa entre las escuelas de maestros. Su curso regular de estudios dura cuatro años, de los cuales los dos últimos son casi exclusivamente profesionales. El diploma de bachiller es dado á la conclusión del curso.

Las asignaturas enseñadas están divididas en grupos, cada uno de los cuales tiende á formar especialistas en una rama determinada de la enseñanza, como el kindergarten, por ejemplo, ó la escuela elemental, ó cualquiera de las asignaturas de instrucción secundaria, etc. Los bachilleres en artes pueden obtener los gra-

dos de maestros en artes y de doctor en filosofía, después de dos

años, por lo menos, de estudios en el Teachers College.

La Escuela de Pedagogía admite graduados de high school, siempre que tengan práctica en la enseñanza, y graduados de escuelas normales. Sus diplomas de maestro y doctor en Pedagogía no son conferidos, sin embargo, sino á los bachilleres en artes que han terminado satisfactoriamente el curso regular de la escuela. Las asignaturas enseñadas están distribuídas en cinco grupos: Psicología y Pisiología, Filosofía y Ética, Historia de la Educación, Ciencia de la Pedagogía y Arte de la Enseñanza.

Los alumnos que no han terminado sus estudios de College pueden graduarse de bachilleres y prepararse al mismo tiempo para la enseñanza en escuelas elementales ó secundarias, combinando algunos cursos de la escuela de Pedagogía con los de la escuela uni-

versitaria conocida con el nombre de «Collegiate Division».

La Escuela de Educación de la Universidad de Chicago comprende el «Colegio de Educación», la High School universitaria y la Escuela Elemental universitaria. Fuera de cursos de carácter menos estrictamente profesional, existen en esta institución cursos especiales para preparar maestras de kindergarten, maestros de escuela elemental, profesores críticos y especiales, profesores de instrucción secundaria, en filosofía y en educación.

La falta más generalmente criticada en las escuelas y departamentos de educación universitarios, es la de que no proveen suficiente-

mente á la práctica de la enseñanza.

Hay que hacer notar en su favor, que ellos contribuyen con la mayor parte de la literatura pedagógica norteamericana de valor, y que cuentan entre sus profesores á muchos de los educacionistas más distinguidos de esa tierra: Dewey, Hanus, Stanley Hall, De Garmo, Russell, Mc. Hurry, Balliet, O'Shea, Mc. Vannel, Monroe, Thorndike, etc.

b) En instituciones organizadas en forma temporaria. — Las escuelas normales públicas y privadas, los cursos normales en high schools, las escuelas y departamentos pedagógicos universitarios, todas estas instituciones juntas, no han bastado hasta aquí para dar preparación profesional siquiera á un cincuenta por ciento de los maestros norteamericanos. Existe, pues, un enorme número de preceptores que jamás han hecho estudios pedagógicos.

Las agencias que contribuyen al mejoramiento del maestro en servicio, están generalmente organizadas en forma temporaria. Entre ellas deben mencionarse especialmente los institutos de maestros, los «meetings» de los mismos, los círculos de lectura y las es-

cuelas de verano.

(1) Los institutos son una especie de escuela normal, con un curso de estudios cortos y vagamente definido, cuyo objeto principal es instruir á los maestros no preparados profesionalmente, en los elementos del arte de la enseñanza. Las sesiones se celebran generalmente bajo la dirección del superintendente condal ú otro empleado superior, una vez al año; su duración varía en los diferentes estados

desde dos días á cuatro semanas. La lista de asignaturas enseñadas es bastante numerosa; predominan en ella los cursos de métodos de enseñanza elemental y los de organización y administración escolares. La asistencia es casi siempre gratuita y obligatoria.

- (2) Los meetings, que contribuyen más directamente que los institutos al mejoramiento del personal, son las reuniones de preceptores convocadas á menudo por los superintendentes de las ciudades, con el objeto de estudiar y discutir cuestiones relativas al trabajo de la escuela. La frecuencia con que estas reuniones se verifican, y su carácter, varían. Por lo general se celebran mensualmente; á menudo también son quincenales. A veces se las dedica á la discusión de meros detalles de administración escolar; otras veces, á la lectura y crítica de obras pedagógicas. Con frecuencia el superintendente de la ciudad, y á veces también educadores de fuera, dan conferencias á los maestros.
- (3) Los círculos de lectura, comunes sobre todo en el centrooeste del país, cuentan, según Dexter, con más de 50,000 miembros. Generalmente las autoridades escolares del Estado prescriben
 la lectura de ciertas obras pedagógicas á los miembros del círculo;
 los maestros que leen esas obras y rinden satisfactoriamente un
 examen sobre ellas, obtienen certificados que son tomados en
 cuenta en los ascensos.

Fuera del círculo general del Estado, existen también círculos locales, dirigidos por el superintendente de escuelas ó por algún maestro competente.

- (4) Las escuelas de verano sostenidas por las universidades son otra de las agencias que contribuyen al adelanto del personal docente. Más de cien entre esas instituciones, abren sus puertas durante la época de vacaciones por unas cuantas semanas (de tres á nueve), y dan cursos no íntimamente relacionados con el trabajo regular del año, si bien algunas, Chicago, por ejemplo, consideran el trimestre de verano como parte integrante del año universitario. Entre las asignaturas enseñadas se encuentran generalmente las pedagógicas y aquellas de college que interesan especialmente á los maestros, de modo que no es extraño que éstos formen una buena parte del cuerpo de estudiantes de verano.
- (5) Las escuelas normales mismas se ocupan también de instruir al maestro en servicio, por medio de cursos de verano, de cursos especiales de un semestre ó de un año, y aún por medio de conferencias de extensión normal (el colegio normal de Chicago ofrece de esto un brillante ejemplo), dadas por profesores de esas instituciones regularmente durante el año escolar, al personal de la ciudad en que la normal está establecida.

Quizás valdrá la pena hacer notar como una prueba del interés que el maestro americano tiene en su propio progreso profesional, que no sólo se le paga por aprovecharse de los medios indicados para su perfeccionamiento, sino que sólo algunos de ellos les son procurados gratuitamente, y los otros le cuestan, además de tiempo y de trabajo, también dinero. Son muchos los que se preocupan de ahorrar durante el invierno para pagar, en el verano, algún curso de pedagogía en una universidad ó en una escuela normal; y muchos también los que se sacrifican cuatro ó cinco años en una ayudantía de escuela pública, á fin de reunir lo suficiente para asistir, durante un semestre ó un año, á aquellos establecimientos y conseguir un ascenso.

DARÍO SALAS.

(Santiago de Chile).

LA HIGIENE DENTARIA

(Indagación en las escuelas de La Plata)

En mi práctica diaria de varios años al frente de un Consultorio Odontológico, llamó siempre mi atención la frecuencia con que concurrían á él, en busca de alivio para sus males dentarios, una cantidad de niños en general de edad escolar (8 años) y aun más temprana, viéndome algunas veces, obligado á efectuar extracciones en algunos pequeños de solo 4 años. Esta frecuencia de la carie dentaria en los niños hízome suponer que formaba un porcentaje bastante elevado comparado al de los adultos, lo que por otro lado, ha sido ya comprobado en diversos países europeos.



Preocupóme el tema hasta decidirme á efectuar en mis escasas horas de descanso una investigación en los niños de las escuelas con objeto de comprobar la frecuencia con que esta afección tan extendida en el público, hacía sus víctimas entre la población escolar.

Obtuve galante permiso del profesor señor Mercante y dí principio á ella por la Escuela Anexa á la Universidad Nacional de La Plata.

Esta escuela tiene ordinariamente alrededor de 380 alumnos inscriptos, cuyas edades varían de 7 á 14 años. Pude allí examinar á 333 de ellos y el resultado de esta 1ª etapa de mi investigación es la que da hoy origen á esta comunicación que tiene como esencial objeto hacer conocer á todos aquellos que han dedicado sus energías y desvelos á la causa de la educación, el estado desastroso en que tienen su dentadura la inmensa mayoría de los educandos, los perjuicios de toda clase y los peligros que les puede acarrear este estado patológico y los medios á que podría recurrirse para conseguir atenuar, —ya que por el momento sería utópico pensar hacer desaparecer, — este estado de cosas.

Una investigación de esta naturaleza por cierto, no es sencilla, sobre todo no disponiendo de mayor tiempo. Pude, sin embargo, conciliar conveniencias de los escolares con las mías particulares.

Dedicaba diariamente de 1 hora á 1 ½ á este trabajo. En este lapso de tiempo podía examinar de 20 á 22 alumnos que hacía desfilar por grupos de 2 ó 3 por el salón donde me instalé con mis instrumentos de examen, y en esa forma no se distraían las clases, ni se desorganizaba el regimen interno de la escuela, al par que yo podía efectuar el máximo de labor en el mismo tiempo. De manera que esta tarea al parecer abrumadora para un técnico siempre escaso de tiempo, se ve que no es tal y que solo requiere un poco de buena voluntad y decisión.

Me proveí para el examen, de una ficha para cada alumno, como

la siguiente:

ESCUELA No		DISTRITO			
	GRADO				
Alumno		Edad			
	Sanos				
DIENTES DE LECHE		(Carie	1er	grado	
		>>	20	»	
	Cariados	>	3er	>>	
	Cariados	>>	40	»	
		raices			
	Sanos				
Dientes permanentes	Cariados	(Carie	1er	grado	
		>>	20	>>	
	Cariados	>	3er	>>	
		>>	40	>>	
		raices			
Hay tartaro					
Anomalías ¿ de qué cla	se?				
Otros desórdenes					
Fluxiones ab	scesos	fistulas			etc.

En ella establezco una división entre los dientes temporarios y los permanentes; divido luego á ambos en sanos y cariados y á éstos últimos en los susceptibles de conservación, — naturalmente previa las necesarias curaciones — (1º al 4º grado) y á los inútiles, destruídos (raíces).

實

De los 333 niños examinados tenían su dentadura más ó menos destruída 281, y completamente sana solamente 52, lo que nos da un promedio de 15.2 alumnos sanos por cada 100, proporción ya

exagerada, pues nos dice que cada 100 alumnos 84.8 sufren dolores intensos, á veces intolerables, que les imposibilita prestar la

atención requerida por sus tareas diarias.

Los dientes examinados sumaban 8326 dando un promedio de 25 dientes por alumno. De aquella suma he encontrado cariados 776, es decir, el 10 % más ó menos, y de éstos 776 eran susceptibles de conservación, otros que aun podían ser útiles 438.

He encontrado que hay niños que tienen su dentadura tan extremadamente afectada por las caries que los dientes en este estado, forman hasta el 36 % del total y que en la generalidad de ellos es raro bajen del 14 º/o, llegando en algunos alumnos, hasta encontrar

10 dientes cariados sobre un total de 24.

La desidia de los padres ó tutores, de las personas conscientes y responsables de estos niños, es tal que he encontrado sólo unos 10 alumnos entre 333 que dieron muestras de higienizarse más ó menos su boca y solamente 5 que hubieran hecho uso de los servicios de un Dentista.

Como puede verse por estos resultados, el descuido y abandono de la higiene de la boca y los dientes, con ser algo de importancia

tan capital, es lo más general.

En parte, esto es debido á que existe en la mayoría del público, un temor desde generaciones anteriores en que ejercían la Odontología los herreros ó barberos ó en el mejor de los casos, un charlatán más ó menos hábil y embaucador, temor que se ha trasmitido de padres á hijos en ese público de escasa ilustración, junto con otras creencias y errores tan perjudiciales como ridículos. En otros, á causa de un abandono ó falta de constancia imperdonable, y los más por pereza, dejan correr el mal hasta que éste, con su marcha constante y silenciosa, los sorprende cuando ha adquirido proporciones de desastre, cuando es necesario destruir para evitar males mayores y en lugar de usar de la higiene y la profilaxia nos vemos en estos casos, obligados á echar mano de la cirugía que por más que sea de resultados halagadores, es casi siempre en nuestra profesión mutiladora, destructora.

En toda nuestra legislación escolar actual no se encuentra una disposición referente al cuidado de la boca y los dientes de los escolares.

Sin embargo, trátase de un punto que debiera preocupar la atención de los poderes públicos dictando disposiciones pertinentes que, armonizándose con otras muy sabias ya en práctica, acordaran al educando pobre, los servicios dentarios necesarios en forma gratuita ó económica y obligar al pudiente á que los atendiera de su peculio.

Tenemos la suerte de que siendo joven nuestro país, otros lo hayan precedido por razón de su edad, en el camino del progreso y los adelantos, y muchos de estos nos lleguen ya, gracias á su ruda experiencia, con el sello de bondad, por lo que debemos siempre aprovechar esta buena fortuna.

En nuestro caso también existe la experiencia ajena.

Inglaterra cuenta con numerosos dispensarios dentales para escolares pobres que primeramente se debían á iniciativa y eran sostenidos por particulares, ó sociedades de higiene creadas con este fin; pero actualmente, gracias á indicaciones oficiales, todos ellos están bajo el dominio y sostenidos por las municipalidades que son las encargadas de la educación primaria en la mayoría de los países europeos.

Alemania cuenta con 36 ciudades importantes en las que se proporcionan los servicios dentarios á los educandos, destacándose entre todas ellas Estrasburgo, donde la empeñosa persistencia del profesor Jessen ha conseguido un modelo en su género. Además de las conferencias, carteles murales, prospectos, monografías, etc., se emplea como medio *convincente*, el no permitir el ingreso en las colonias de vacaciones á todo niño que no vaya provisto de un certificado de la Clínica dentaria por el que se establezca el perfecto estado de su dentadura.

En Francia se ha organizado recientemente (23 de Marzo de 1908) por decreto del Ministerio de Instrucción Pública el mismo servicio, dividiéndose en dos: de inspección uno, y de tratamiento el otro, en las Escuelas Normales que son en las únicas que tiene jurisdicción el ministerio, y se recomienda por el mismo decreto, su adopción por las municipalidades en las primarias.

Es hoy día harto conocido el hecho de que las afecciones dentarias han dejado de ser solamente los dolores atroces de la carie en sus diversas etapas. Se sabe perfectamente todo el cortejo de afecciones que en ella toman arranque y que según las circunstancias,

pueden llegar á adquirir real gravedad.

Veamos: prescindiendo de la fetidez del aliento — y bien repulsivo — los dolores de cabeza, fluxiones, abcesos, neuralgias más ó menos rebeldes, debemos muy principalmente recordar que los dientes cariados se convierten por sus tejidos reblandecidos, los detritus de alimentos coleccionados y en descomposición á causa de la dificultad de la limpieza, la humedad y la temperatura allí reinante constantemente, en un medio de cultura convenientemente favorable á los más peligrosos microrganismos que en ella penetran y que irradiándose á los pulmones, estómago, linfáticos, etc., quedan en acecho para, en el menor desequilibrio orgánico producir los más variados y terribles desórdenes que ponen en verdadero peligro la existencia.

La higiene dentaria escolar debe entonces, tener como fin capital encontrar el medio de hacer desaparecer todas las probabilidades de que este cuadro llegue en muchas ocasiones á ser pavoroso.

Siempre el mejor período para la vigilancia dentaria es el de los primeros años de la vida, cuando todos los órganos, en vías de formación, al ser aun ligeramente atacados, lo son con suma rapidez y en cambio este régimen nos daría la seguridad que pudiendo ser atendidos inmediatamente con el máximo de probabilidades de éxito

y el mínimo de molestias y dolores, pudiéndose establecer en principio, que todo diente cariado que no ha sido atendido en la infancia ó la adolescencia, es un diente perdido.

Una inspección semestral por escuela sería lo suficiente.

Estas inspecciones tendrían por objeto establecer el estado de la dentadura de cada alumno en un ficha personal que se haría por duplicado, entregándose una al alumno para que llevándola á sus padres los pusiera al corriente de ello á fin de que le hicieran prestar los cuidados necesarios, quedando la otra archivada en la escuela respectiva para control.

Esto es entendido mientras no exista la inspección dentaria

que debería establecerse con carácter permanente.

Más adelante, á esta inspección, se deben agregar clínicas especiales para niños indigentes, donde se les asistiría gratuitamente y con una tarifa moderada á los pudientes si sus padres no prefiriesen hacerles prestar, donde estimasen más conveniente, los servicios que

indicara la inspección.

Con esta innovación, que ocasionaría insignificantes desembolsos á las arcas públicas, en comparación á los inestimables beneficios que reportaría, dejaríamos momentáneamente resuelto el importante problema que día á día se hace más indispensable para mejorar la triste situación de tantos millares de niños que permanecen en estado de peligroso abandono, por el descuido, la ignorancia ó la tacañería de sus padres.

Si es verdad que esta es la primera voz que se levanta en el país para hacer conocer el lamentable estado de tantísimos inocentes que sufren, ojalá sea lo suficientemente eficaz ya que va acompañada del comprobante más elocuente como son las cifras, para que haciéndose oir de los poderes públicos los decida á alguna benéfica

determinación.

P. TORRENT.

Congresos de Educación popular

Aunque los resultados positivos del primer congreso de sociedades populares de educación no hubiesen sido tan satisfactorios como lo son en realidad, todos sus miembros, y en particular los que han trabajado más directamente en su celebración, funcionamiento y . votos, pueden hallarse complacidos de haber realizado una buena y patriótica obra. Ella es digna del aplauso de la República, no sólo por haber demostrado en un breve plazo, con un alto espíritu de disciplina, cultura y operosidad, todo el caudal acumulado hasta ahora en fuerzas sociales dedicadas á impulsar el progreso moral del país, sino también la capacidad colectiva del cuerpo docente de las escuelas argentinas para asumir las formas de la más elevada civilización contemporánea, é incorporarse á la labor universal en el mismo sentido, tan viva, tan copiosa, tan fecunda en sociedades distintas de la nuestra.

El año 1908 puede llamarse en el mundo europeo, el año de oro de los congresos intelectuales, porque en las más importantes ciudades de Europa y América del Norte, como en una especie de Cortes y Parlamentos mundiales, se ha deliberado sobre los más hondos, vastos y palpitantes problemas de la vida, relacionados con el progreso moral de la humanidad, desde las cuestiones para nosotros todavía exóticas, y acaso fantásticas, de la arqueología egipcia ó las lenguas orientales, hasta las que afectan á la actual condición de las clases trabajadoras; desde las más generales aspiraciones de los Estados en orden á la justicia internacional, á la paz de los pueblos, á los progresos del espíritu público, hasta los más específicos y técnicos postulados y principios de las ciencias concretas y de las ciencias morales; siendo de notar como una de las más avanzadas conquistas de la época, la obra del congreso de enseñanza moral y cívica, de Londres, de julio del año anterior, cuyas conclusiones, difundidas después por la autoridad de los primeros escritores contemporáneos, entran desde ahora á ser patrimonio del mundo civilizado. Y si á este se agrega la última reunión angloamericana de 1909, de la Asociación Británica, en Winipeg, podemos afirmar que los dos últimos años han sido para las ciencias y para la política de la educación moderna, de una fecundidad admirable.

Vienen á probar estos congresos - tildados de teóricos ó innocuos, porque carecen del poder aparente de ejecutar sus resoluciones, ó de fuerza coercitiva sobre los Gobiernos y las sociedades que tal afirmación no es más que la tradicional disculpa de la Santa Rutina ó de la Divina Incuria, para no remover lo existente y no dar un paso adelante, bajo el pretexto del temor á las innovaciones, ó por el miedo, menos confesable, de perder las cómodas blandicies, cuando no sensuales dominios, abroquelados é inexpunables, tras de una férrea razón de Estado. Olvidan ó desconocen los que piensen de aquella suerte, que los congresos de orden intelectual ó moral llevan en sí un poder mucho más fuerte que el de las armas, el poder de la opinión científica, que informa y conduce á la opinión social y gubernativa, que penetra por la palabra y la sugestión paternal de millares de maestros, en las conciencias juveniles: y en menos espacio que se organiza, disciplina y arma un ejército para una conquista brutal de la fuerza, se forja, inspira é impulsa aquel ejército mil veces más poderoso, de las masas cultas y avisadas sobre sus derechos y destinos esenciales, que remueven de raíz los más vetustos prejuicios, avientan por el mundo la semilla de todas las revoluciones, y como las viejas tierras romovidas por el arado, transforman con renovadas energías la fisonomía, la substancia y la dirección de los acontecimientos humanos.

Es que la sensualidad que brota de los hechos consumados, como el moho en los castillos desiertos, tiende á convertir en dogmas de inacción ó de quietud, ó en fórmulas de fulmíneos anatemas, las verdades peligrosas para su estabilidad é ininterrumpido goce; y no es extraño que se llegue á censurar la frecuencia de estas asambleas libres del pensamiento y la doctrina, que tienen el pecado de remover, revolucionar y echar al vuelo el enclaustrado enjambre de las libertades prisioneras. Ellas son fuentes de saludables inspiraciones, iniciativas y ambiciones de hacer, para los mismos gobernantes, por definición inclinados á mantener y á inmovilizar; son ocasión de revelaciones felices de potencias ocultas ó inertes, por el debate la comparación ó la recíproca ayuda; son la expresión de una estadística ignorada en la ponderación de las cosas existentes, como bases ó factores de las cosas futuras; son más que todo esto, focos en los cuales se concentran en un instante voluntades, afectos, conocimientos, para formar cada día en espacio más amplio, esa unión y armonía definitivas tan ansiadas, tan nesesarias, tan indispensables, para obtener algo positivo en toda lucha, en toda empresa, en todo ideal comunes.

Porque si es cierto que la República cuenta con un crecido número de educadores estudiosos, expertos abnegados y pensadores. capaces de empuñar el gobierno escolar más difícil en una región, en la nación misma, no podría negárseme que ellos trabajan aislados, solitarios, divergentes y antagónicos; y su labor, que por una parte podría ser rica por la diversidad, se vuelve estéril por la falta de un núcleo central donde se combinen, se ponderen y apliquen en la gran labor colectiva de la cultura nacional. Creo yo también que la mayor riqueza específica procede de la diferenciación in-

dividualista; pero esa diversidad debe fundirse en una acción concurrente, en una superior armonía de conjunto, como las voces y sonidos múltiples de una selva van á formar en el espacio un magnífico y gigantesco acorde. Los congresos, las conferencias, las asambleas periódicas de este género tienen esa virtud suprema, que el vulgo no alcanza á apreciar: ponen en contacto y comunicación las ideas más diversas, las tendencias más opuestas; y aun chocarse entre sí, se produce entre ellos, como en ciertos agentes de la naturaleza, una eliminación de factores comunes é inconciliables, y el resultado es la creación de una poderosa fuerza, capaz de mover todo un vasto mecanismo.

Considero tanto más benéfico el sistema de los congresos de este género de la República Argentina, cuanto más convencido estoy de que todas las deficiencias, las desventajas, las desigualdades é ineficacias prácticas que aconsejan al magisterio nacional provienen de su falta de unidad en el fin y en la acción, en cuanto se refiere á su situación colectiva. La máxima tan célebre y tan artera de « dividir para reinar », parece haber sido utilizada por algún oculto espíritu, de nuestra política educativa, para evitar que los más meritorios obreros de la vida, los obreros de la cultura moral, sin la cual no es concebible ninguna otra efectiva y duradera, obtengan en la balanza económica, en la distribución de los beneficios que constituyen su estado social permanente y orgánico, toda la parte á que tienen derecho. No hay razón alguna para que ellos, los que mayor y más elevada porción de sí mismos aportan á la obra de la felicidad colectiva, y á la formación y acrecentamiento de la gran fuerza y riqueza de un pueblo — las que reposan en su capacidad para la acción y para el progreso en todos los campos de la vida, - sean los únicos que en la actualidad de la ordenación social del mundo, se priven del inmenso poder de la asociación en la idea y en el procedimiento, para luchar, primero, por la organización más racional y equitativa de la respetable institución del magisterio, y segundo, por la aceptación y cumplimiento de todas las resoluciones, iniciativas, progresos y ahnelos patrióticos surgidos de su seno, y como de su origen más legítimo.

Pero es, hoy por hoy, mucho más fuerte el dominio del mal espíritu de desunión y de discordia, que el de asociación y cooperación, en el seno del profesorado argentino de toda jerarquía, desde el maestro elemental hasta el catedrático universitario. En primer término, trabajan para desquiciarlos las vacuas y sutiles diferencias sectarias, bebidas en una errónea escuela inicial, fundada como todas las sectas de todas las religiones, filosofías y épocas, más en sutiles sugestiones del amor propio, que en positivas cuestiones de principios ó procedimientos útiles; en segundo término, concurren á impedir la unión real y sólida del magisterio, las perniciosas como fáciles tentacionnes de la política, que abren á unos, de pronto, la fácil y florida senda de los honores y de las vanidades, tras el favor deleznable de algún caudillo á la moda, y á los otros, acaso, los más positivos triunfos de la fortuna y el bienestar por la adquisición de posiciones bien

rentadas, en cuyo dintel no pocos dejarán sus sueños, ideales é impulsos del sacerdocio magistral; y por último, entra como factor irresistible en la labor destructora de toda cohesión y fraternidad, para la gran misión común del magisterio - basada toda entera en el entusiasmo - sostenido y calentado por el supremo ideal de la ciencia y de la patria-el desaliento, el hastío, la sorda protesta, que nacen en las almas cavadas por las continuas injusticias, los abandonos interminables, las desigualdades y preferencias tan chocantes como desmoralizadoras, que destruyen la fe en el trabajo y en toda tentativa aislada ó asociada en ningún sentido, y que solo los grandes temples, forjados para la lucha y el sacrificio, pueden

resistir sin desfallecimiento ni renuncia.

Y bien, pues, la obra más benéfica de estos congresos o asambleas periódicas de los institutores será la de acercarlos á la constitución de la vasta unidad social de conservación y de progreso. Por este medio sólo serán posibles las conquistas que otros pueblos han realizado en el sentido de los ideales que los agitan. De ese modo podrán imponerse á la opinión y al respeto de las demás clases dominantes de la vida nacional, porque los vean organizados en una fuerza suficiente para cumplir su destino por sí mismos, pensando en su propio gobierno, y no calificados sólo como simples asalariados y postulantes, como si no se diesen cuenta de su posición invulnerable de órganos esenciales al funcionamiento de la constitución misma, que se apoya en la escuela y caracteriza su régimen por la ilustración de la conciencia popular, sin la cual no hay sistema representativo, ni por consiguiente republicano. Sólo por la unión de los maestros en un propósito irrevocable de acción conjunta, comenzado por hacerse comprende de los gobiernos, convirtiéndose en cierto modo en fuerza de gobierno ellos mismos, concluirán por cambiar el concepto social, y atraer en su favor la fe de las otras clases, en su acción educadora y en su valor político colectivo.

Puede presentar el congreso de 1909 un cuadro de cierto punto de vista halagüeño para el patriotismo, en las sesenta y tantas asociaciones populares, que en la capital, provincias y territorios cooperan en favor de la escuela pública, ó de la situación de los maestros; pero dado mi particular modo de ver estas cosas, creo que el mejor de los resultados es el que nos ha permitido conocer, no tanto lo que se hace en ese doble sentido, cuanto lo que no se hace; no sólo el concurso abnegado, dignísimo, y mil veces benemérito de las modestas agrupaciones que bajo distintos nombres y advocaciones se ocupan de la tarea auxiliar del educador público, sino la ausencia absoluta del concurso de los grandes afortunados, en favor de las instituciones de enseñanza de la República, de aquellos que la Constitución y la ley elaboran la cultura general, libre, impersonal, desinteresada, inconfesional, en una palabra: «la escuela de la patria», que sólo tiene en cuenta la formación de la fuerza democrática « y republicana que ha de dar vida á la nación misma, y sólo mira al bienestar y libertad de todos los hombres que habitan su territorio.

Este, ó sea, el vastísimo legado patrimonial de nuestros mayores, distribuído en virtud de leyes tradicionales y vínculos jurídicos, anteriores á la formación de una voluntad nacional auto-conciente, explotado por ellos ó sus descendientes, sucesores, ó beneficiarios pasivos de un progreso fatal é inevitable, arrancan de la tierra nacional, que es asiento común de todos los argentinos y sus asociados extranjeros que tanto contribuyen á su valor y productividad, los enormes rendimientos que se acumulan y engrosan sus patrimonios inactivos; pero al aplicar la ley inmanente y natural de la redistribución de tanto beneficio, toda idea de equidad y de proporcionalidad desaparece en ellos, para acudir sólo á aumentar ó reformar al poder de una sola clase sedentaria, contemplativa é inerte que ninguna partícula agrega al haber social. Los grandes capitalistas del país, y en particular los argentinos, al privar á las escuelas, y en general, á la educación de la masa democrática, de los excedentes ó saldos de sus acumulaciones sucesivas ó geométricas, cometen una falta contra la patria misma, que los erige y mantiene en condición privilegiada, sin obtener de ellos la debida compensación

proporcional al servicio que reciben.

Valioso es el aporte que traen á la labor educativa de las numerosas sociedades populares de la República, representadas ó no en este congreso; y tanta más cuanto que ellas están formadas, en lo general, por miembros de las clases medias, lejos de aquellos en que se amasan las mayores fortunas; y así, no es extraño que en el cuadro general del valor financiero de ese esfuerzo social, sea el elemento pecuniario casi insignificante, en comparación con el monto colosal de aquellos capitales y con las sumas de que ellos se apartan, en contribuciones estériles para la cultura pública; sólo queda lo más grande y noble que esas agrupaciones pueden dar: su entusiasmo, su consagración desinteresada á la causa de la educación popular, las cuales no pueden cambiar, sin duda, los latidos del corazón en surtidores de oro, pero podrán difundir sus inspiraciones hasta llegar, un día, acaso, á ablandar las rocas, y hacer surgir de ellas, en manantial espontáneo, la generosa munificiencia, la reparadora equidad, la justa retribución. La injusticia social que importa en contra de la escuela este retraimiento de los ricos, se traduce en una situación más grave, todavía en los dominios del Estado, convertido en único dispensador de toda ayuda, en sostenimento de la enseñanza y decir el Estado, entre nosotros, significa el predominio de los círculos políticos, condensaciones accidentales de influencias transitorias, las más de las veces, de agentes subordinados ó secundarios, sin oriente, ni ideal social ó político alguno y así, la suerte de las escuelas, colegios, universidades é instituciones todas de cultura, y la situación personal colectiva de los que enseñan quedarán á merced de las voluntades, protecciones, hostilidades, simpatías, acuerdos, conveniencias ó retribuciones entre el que da y el que obtiene, y lo que debe ser una razón de gobierno, justa y racional, se convertirá en un imperativo personal tan variable é injusto como el capricho, el interés ó la pasión que lo inspiren.

Entretanto, al recorrer con atención el plan de trabajo propuesto, y la serie de proposiciones sancionadas en su cumplimiento, se siente la íntima satisfacción de verificar una vez más cuánto ha progresado la cultura intelectual del profesorado y magisterio argentinos; á qué alto nivel han sido conducidas por sus maestros, directores ó rectores, nuestras instituciones escolares, en cuanto á ideas, doctrinas, iniciativas ó procedimientos, dentro ó fuera del régimen pedagógico; y en cuanto á los medios para mejorar las condiciones generales de la enseñanza como problema político, didáctico y social, con singular acierto el congreso ha concentrado su atención preferente en la instrucción primaria, la más valiosa, la más social en el estricto sentido de la palabra, la más republicana y puede asegurarse que á su respecto no se ha olvidado ninguno de los problemas esenciales relativos á su vida interna, á su medio ambiente, á sus complementos necesarios bajo la faz higiénica y moral, y á auxiliares inseparables, la biblioteca, el taller, la lectura pública, el museo, la extensión, la labor complementaria, el auxilio físico, la asistencia moral; y es grato, al menos pensar que si el espíritu público nacional se hallase más formado y dispuesto en el sentido de la cooperación hacia la escuela, bastaría la ejecución de los votos contenidos en el programa, con tanta amplitud é inteligencia desarrollados, para promover un movimiento educador de los más fecundos, y marcar en el progreso moral de la República una etapa brillante y un paso decisivo hacia un destino mejor.

Joaquín V. González

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

La Restauración Nacionalista por Ricardo Rojas, pág. 512, edición oficial. Libro escrito por encargo del Ministro de Instrucción Pública y presentado como informe sobre la enseñanza de la Historia en las naciones de Europa y América, incluso la nuestra. Realizar en las escuelas nacionales, después de su « desastrosa experiencia de cincuenta años», una adaptación del programa del texto y del material didáctico de historia á las necesidades argentinas, tal es el problema que trata de resolver el A. La Historia es, en la actualidad, por la índole peculiar de sus estudios, el centro de las humanidades modernas y cualquiera reforma que la afecte refluye, dice el A., en todo un grupo de materias afines. De aquí la necesidad, antes de concretar el problema en los últimos capítulos, que exponga la teoría de los estudios históricos, como ciencia y como asignatura, con gran acopio bibliográfico y gala de erudición, penetrado de un criterio amplísimo y seguro del contenido de La Historia que nos recuerda la forma con que lo abordara desde la cátedra, el profesor Altamira. El primer capítulo, que comprende 89 páginas, es un alegato magistral en pro de la teoría de que la Historia no es la moral sino su laboratorio, que no es instructiva á la manera de las ciencias naturales sino educativa: educativa del carácter y de la inteligencia. Combate el concepto en que del punto de vista didáctico se la ha solido tener, como sugerimiento del patriotismo. El A. reclama de los educadores la meditación sobre esta parte del informe que define el patriotismo según las épocas y la patria de ahora que tiene por base territorial y política, la nación. «La nacionalidad debe ser la conciencia de una personalidad colectiva» á cuya formación debe contribuir la Historia - cenestesia colectiva y memoria colectiva, tradición continua y lengua común - que es el patriotismo. La historia propia y el estudio de la lengua del país, darían la conciencia del pasado tradicional ó sea el yo colectivo; la geografía y la instrucción moral darían la conciencia de la solidaridad cívica y del territorio, que para llegar á ello todo habría que contárselo

á la juventud: los desastres y las victorias de la política, el arte y la ciencia. Con este motivo entra el A. á un examen detenido de las fuentes y del material de la enseñanza con reflexiones hondas sobre el método y el texto, si la lección de historia ha de perder la sequedad con que se esterilizan los mejores momentos de la actividad juvenil. Estas páginas deben ser leídas con detención por maestros y profesores. Nuestra prédica de muchos años está aquí resumida; por las mismas prácticas hemos disertado á menudo, por una historia sugerente, emotiva, con los recursos del culto y de la imaginación realizados en una representación cromotópica intensa y precisa.

En pueblos nuevos y de inmigración como el nuestro, la educación preohumanista deberá tener por base la lengua del país, la geografía, la moral y la historia moderna, formando en el alumno la noción de que la escuela le prepara para una generosa convivencia social y nacional, descentralizando un poco el concepto mezquino y sin patria de que la escuela sólo prepara al hombre para los éxitos

utilitarios en la lucha instintiva de la vida.

Los capítulos II, III, IV y V, ocúpanse de la enseñanza histórica en Inglaterra, Francia, Alemania y otros países, relatada con abundancia de informaciones precisas, tan precisas, que el lector difícilmente necesitará recurrir á otras fuentes para obtener mejores datos de lo que en Europa hacen los colegios y piensan los hombres acerca de la enseñanza histórica, con esto de beneficio, que el A. escribe con habilidad en él profesional, lo que ha visto y conversado con los que están dentro del problema. Después de este cimiento Rojas aborda la enseñanza histórica en nuestro país, por supuesto, en una forma asaz novedosa y penetrado de cómo ella es, encareciendo desde luego, la necesidad de estudiar historia de España; «busquemos en las sociedades coloniales los gérmenes de la República; busquemos en España y en los pueblos indígenas de América, los gérmenes de las sociedades coloniales que la metrópoli organizára; hagamos ver que si las formas de los regímenes políticos frecuentemente se rompieron generando otros nuevos, por dentro de esas formas la vida intrahistórica de las generaciones siguió sin interrumpirse, elaborando con las fuerzas de la naturaleza el principio primitivo y divino de nuestra nacionalidad » lo que no realiza nuestro régimen actual. El A. considera que los estudios históricos en las escuelas argentinas, han sido siempre deficientes sin pretender cargar la responsabilidad del desastre á los profesores, si bien en la escuela media la cátedra quedó librada á la posesión de cualquier audacia. Hace el A. un cuadro vivo de la enseñanza en la época colonial y principios de nuestra independencia, caracterizada por la índole confesional de las escuelas, por el abandono de la instrucción popular y el clasicismo de la cultura superior. Trata de la época de la reorganización, del plan de Jacques y de la acción, después de 1865, de los gobiernos, rectores, directores y profesores. Hay merecidos acuerdos para algunos catedráticos que han dictado la enseñanza con criterio científico y pedagógico. Este acuerdo no se extiende á otros que han trabajado intensamente nuevos mé-

todos desde muchos años atrás como Pedro Scalabrini pero si por norma, dentro de una excesiva modestia. El introdujo la práctica de las monografías; él substituyó la narración textual por el estudio de los acontecimientos mediante el cómputo del material histórico; él dió cabida en este trabajo del criterio, á todas las manifestaciones de la actividad individual y colectiva; él enseñó á sus alumnos á interpretar las cosas históricas y á actualizar por la inducción, el momento en que ellas desempeñaban un papel. Buenos Aires absorbe con su demasiada objetividad, toda la atención del pensador; fuera de ella, la vista no percibe sino un desierto intelectual, mirage del que costará corregirnos. El A. estudia el actual plan de estudios con críticas sólidamente argumentadas, por supuesto, dentro del concepto que tiene escrito de la alta enseñanza, y que, en los momentos actuales, no solo es el conveniente, sino que no puede ser otro, si bien la práctica difiere de la teoría.

Nuestro fin, dice el A. por ahora, debe ser el crear una comunidad de ideas nacionales entre todos los argentinos, completando con ello la caracterización nacional que ya realiza de por sí la influencia del territorio. La anarquía que hoy nos aflige ha de ser pasagera. Débese á la inmigración asaz numerosa y á los vicios de nuestra educación. Pero el inmigrante europeo de hoy es como el de la época coloníal, vuelve á su tierra ó muere en la nuestra; es algo que pasa. Lo que perdura de él es su hijo y la descendencia de sus hijos; y éstos, criollos, hoy como en tiempos de la independencia, tienen ese matiz común que impóneles el ambiente americano. En presencia de la escuela nacional de otros países, que capítulos anteriores han procurado descubrir, he comprendido hasta qué peligrosos extremos falta á nuestra enseñanza, el verdadero sentido de la educación nacional. Si naciones fundadas en pueblos homogéneos y tradición de siglos, lejos de abandonarla, tienden á fortificar la escuela propia, según lo expone mi encuesta, esto es tanto más necesario en naciones jóvenes y pueblos de inmigración: al pretender fundar la nuestra en una teoría de la enseñanza histórica y las humanidades modernas, creo haber encontrado el verdadero camino, abandonando la interminable cuestión de las humanidades antiguas más europeas que americanas, para pedir á la Historia y la Filosofía una disciplina moral en el orden político y en el pedagógico una conciliación de las letras y de las ciencias, cansadas de disputar sobre el latín, campo entre nosotros de estériles y artificiosas discusiones. La historia no enseña solamente en la lección de las aulas: el sentido histórico, sin el cual es estéril aquélla, se forma en el espectáculo de la vida diaria, en la nomenclatura tradicional de los lugares, en los sitios que se asocian á recuerdos heróicos, en los restos y hasta en los monumentos conmemorativos, cuya influencia sobre la imaginación he denominado la pedagogía de las estatuas. Nuestro curso de historia universal, sin material didáctico y con programas copiados de los manuales extranjeros, debe, desde luego, ser desechado. Pero imaginar otro nuevo, substrayéndose á nuestra rutina de cincuenta

años y á la prestigiosa influencia de Europa, es en cambio, aventurarse por caminos desconocidos. La crisis moral de la sociedad argentina, sólo podrá remediarse por medio de la educación. Crisis de disciplinas éticas y civiles, según el cuadro descripto en el primer capítulo, es sobre todo en las escuelas donde debemos restaurarla. La desnacionalización y el envilecimiento de la conciencia pública han llegado á ser ya tan evidentes, que han provocado una reacción radical en muchos espíritus esclarecidos de nuestro país. No preconiza el autor de este libro una restauración de las costumbres gauchas que el progreso suprime por necesidades políticas y económicas, sino la restauración del espíritu indígena que la civilización debe salvar en todos los países por razones estéticas y religiosas. No puede proclamar tampoco en regresión absurda, la hostilidad á lo extranjero, quien tiene por la cultura de Europa una vehemente admiración. Esta manera de nacionalismo, quiere, por el contrario, tanto como lo querían Alberdi ó Sarmiento, campeones aquí del cosmopolitismo, que vengan sus capitales, sus hombres y sus ideas. Pero quiere que una hábil política económica radique en el país el mayor beneficio de esos capitales. Quiere que el hijo del inmigrante sea profundamente argentino, por el discernimiento cívico que le dé nuestra educación; que razone su patriotismo; que haga fecundo para la nación, el instinto y orgullo criollos con que ya le diferenciara de sus padres la poderosa influencia territorial. Quiere que el espíritu argentino continúe recibiendo ideas europeas, pero que las asimile y convierta en substancia propia, como lo hace el britano glotón con la dulce carne de las ovejas pampeanas. Quiere que cuando se planteen conflictos entre un interés económico argentino y un interés extranjero estemos por el argentino.

Para volver á la realidad, este informe propone: 1º Hacer de las humanidades un grupo de asignaturas coherentes, afirmando la unidad de un fin intelectual y ético, á pesar de su división en asig-

naturas parciales;

2º Împrimir á estas últimas por medio de la filosofía y de la historia, un carácter más bien educativo que instructivo, fundando disciplinas intelectuales y cívicas, de acuerdo con cada grado de educación;

3º Dar preferencia en la extensión de los estudios, el conocimiento del propio territorio, de la propia tradición, del propio

idioma, de los deberes inherentes á la vida argentina;

4º Estudiar los pueblos extraños, no por la vanidad de conocerlos, sino en la medida que han contribuido á nuestra formación

ó que podrían más tarde influir en nuestro desarrollo;

5º Producir una adaptación de todo ese caudal de conocimientos á lo singular de nuestra posición histórica y geográfica, á fin de redimirnos del funesto manual extranjero que siempre nos tiranizó;

6º Orientar la enseñanza así organizada hacia la formación de una conciencia argentina más homogénea, y de un ideal colectivo de

hegemonía espiritual en el continente.

La obra que determinan esas cláusulas es lo que, desarrollado en toda su complegidad, llama la restauración nacionalista dentro de la educación.

Cualquier reforma en nuestra enseñanza histórica, si se la quiere eficaz, deberá comenzar por la iniciación del personal docente en los nuevos métodos y propósitos. El complemento de la encuesta sería la reunión de una conferencia pedagógica. Inspírase esta medida, en el mismo deseo de ponderar por la controversia cualquier reforma, y de substraerla á la esterilidad del úkase administrativo. El A. felicítase de la supresión del latín, del espíritu laico de la enseñanza y de la autonomía de las cátedras históricas, conquistas ya hechas para su plan. Define luego la escuela primaria, la enseñanza normal, la especial, la estética, la militar, la particular, la universitaria, como terrenos de fermentación patriótica en relación con el estado. Por fin, esta es, diremos así, la resultante de su estudio y lo que él ofrece de aplicativo, ofrece el A. un esbozo completo del programa de Historia en la escuela ó colegios argentinos, que en verdad sería, no obstante, lo complejo del asunto, difícil objetarlo y cuyo espíritu defendemos porque lo consideramos de gran levante para la juventud é inspirado en los conceptos hoy dominantes en la ciencia y en la didáctica. El plan de Rojas ajustado á la evolución que debe sentírsela antes de explicársela, comienza por la tradición, continúa con las civilizaciones antiguas, media y moderna y remata en la América, y nuestro país; es de una lógica irrefutable; cabe sin embargo preguntarse con qué éxito se emprendería en primer año el estudio de las civilizaciones precristianas en la forma que la quiere el A. Da, asímismo, los programas de Gramática, Geografía y Moral Cívica, conexionados dentro de las teorías nacionalistas con la Historia.

Extiéndase en detalles acerca del método de enseñanza y los textos á los que adjudica con razón, trascendencia como elementos de eficacia didáctica. Los procedimientos de ilustración algo costosos que no siempre alcanzarán á satisfacer las exigencias inmediatas de la lección, pueden hoy ser substituídos por ese maravilloso aparato de proyección llamado epidiascopio, verdadero instrumento de difusión de la escuela popular y multiplicador de láminas; acerca de la historia de nuestro país, las ilustraciones, serían obra de la confección en series, de láminas por artistas de talento, las que, reproducidas luego por la fotografía, podrían remitirse á las escuelas donde se les proyectaría por reflexión cuando fuese necesario. La escuela necesita millones de láminas; por tanto, deben ser éstas pequeñas, bien trabajadas, clasificadas y distribuídas en casilleros por temas ó lecciones de donde se las extraería en cualquier momento que se las necesitase. El epidiascopio ampliaría 22 veces su tamaño.

El A. al particularizarse con la Historia Nacional, trata de la necesidad de restaurar y preservar las fuentes mediante leyes de protección y restrictivas, comenzando ellas por combatir esa manía brutal de substituir nombres geográficos de tradición y significado histórico por otros que nada representan y la justicia menos las justifica.

La lectura del libro de Rojas deja en el espíritu la visión de un pueblo robustecido y solidarizado por vínculos más íntimos, por creencias y prácticas que surgen de un conocimiento sincero, verídico de sí mismo y de un respeto sano por las cosas nuestras, siempre grandes, convenientemente idealizadas si se tiene la capacidad de idealizarlas. Hay en el libro una cerebración exuberante, principios bien inducidos, conocimiento sino acabado, suficiente de los asuntos para llegar á conclusiones que pudieran servir de fundamento á varios decretos ó á no pocas prácticas ya que la enseñanza de la Historia Argentina es, en nuestros colegios defectuosa, porque se toma la lección como muchos años atrás ó se dan conferencias orales, que es lo mismo, sobre temas de un solo aspecto. El libro de Rojas será, seguramente, leído por el profesorado nacional, porque se ha distribuído con ese objeto, y sus méritos crecerán con la lectura reposada de la consulta, que en este caso, es un trabajo de pedagogía especial que no tiene, por ahora, competidor. - V. M.

Les fonctions nerveuses. Les fonctions bulbo-médullaires, por W. Bechterew, in. 12. De la Enciclopedia Científica del doctor Toulouse, O. Doin, editor. Paris, 1909.—He aquí el primer volumen de las Funciones nerviosas que cuatro autores deben continuar próximamente. Esta traducción de la edición alemana presenta el interés de dar á conocer una serie de trabajos de Bechterew y de sus alumnos, que eran ignorados hasta el presente á causa de la lengua en la cual habían escrito. Este primer volumen está consagrado á consideraciones generales sobre el sistema nervioso y á la fisiología de la médula y del bulbo. Después de haber enumerado los métodos de investigación de que se dispone actualmente (excitaciones y destrucciones), Bechterew examina la conductibilidad del sistema norvioso y las condiciones generales de la actividad de los centros; luego insiste sobre el papel de la inhibición, «fenómeno tan vulgar como la excitación» y que parece intimamente ligado á ella; indica el rol respectivo de los diferentes centros del sistema nervioso y discute el papel del sistema simpático. El capítulo II está consagrado á las raíces medulares. Bechterew estudia allí las relaciones de la sensibilidad y de la motilidad; examina el papel sensitivo de las raíces posteriores y sus fibras centrífugas vaso-dilatatrices, después el rol motor de las raíces anteriores y sus territorios de inervación. La médula espinal ocupa el capítulo III; después de consideraciones generales sobre los centros sensitivos y motores que contiene, el A. estudia la localización de estos centros y discute las teorías de la localización nerviosa, muscular, segmentaria; termina por el estudio del nervio espinal considerado como nervio medular. El capítulo IV trata de los reflejos: examina el tono muscular, los reflejos tendinosos, los cutáneos, la propagación de los reflejos. En el capítulo V discute la cuestión de los centros reflejos; Bechterew admite que la destrucción de la médula cervical que suprime los reflejos tendinosos, no obra sino por inhibición, por choque; que existen centros de co-

ordinación (para la locomoción entre otros) en la médula; que los centros medulares obran recíprocamente los unos sobre los otros para producir ya la inhibición, ya la excitación; estudia cómo el cerebro influye sobre la actividad de los centros medulares reflejos. El capítulo VI está dedicado á los centros bulbares, centros sensitivos y centros motores; sin aceptar la noción del sensorium commune, el A. reconoce centros sensitivos de la médula y del bulbo en donde se producen las percepciones sensoriales primitivas, comúnmente en los animales inferiores y en el hombre en los primeros tiempos de su desarrollo; examina los reflejos bulbares simples: reflejos de la tos, faringíneo, de la salivación, auditivo, mandibular, zigomático, nasal, del estornudo, orbicular, conjuntiva y córneo de lacrimación, córneo-mandibular, de succión, algunos de los cuales son nuevos; examina aun el papel coordinador del bulbo en la locomoción y en la estación; la cuestión del centro convulsivo bulbar que él no admite; el acceso epiléptico: estando constituído por la hiperemia cerebral, acompañado de contracción de los vasos periféricos; las olivas del bulbo, cuya función, lejos de citar dilucidada le parece, según sus observaciones y la de sus alumnos, tener íntitima correlación con el cerebelo como órgano de coordinación estática y con la médula cervical en relación con los movimientos de la cabeza y del cuello. Además de estos centros, Bechterew describe también un centro de asociación para la desviación conjunta de los ojos situado en el casquete del puente de Varolis. El último capítulo está consagrado al estudio de los dos centros reflejos de los músculos lisos: los centros pilo-motores y el centro espinal del reflejo pupilar.

En todos estos capítulos, sobre la mayor parte de estas cuestiones, el A. trae un gran número de hechos nuevos que será necesario tener presente en los estudios ulteriores y en los numerosos problemas que sugiere el estudio de los reflejos normales y patológicos.

Essai sur la Psychologie de la main, por N. Vaschide, 1 v., in. 8º de 504 págs. con 37 planchas. París, M. Rivière, 1909.—La psicología de la mano ha sido especialmente considerada por Vaschide como una fisiognomonía, un conjunto de particularidades mentales individuales, según el aspecto de la mano y también (lo que creo más interesante y más fecundo), según su actividad y según el puño y su gesto, Y desde un cierto punto de vista, la grafología podría entrar en el tema, porque la escritura es la traza persistente del gesto manual por excelencia; es verdad que el A. ha tenido razón de reservar esta gran cuestión, pero la parte dedicada en el libro á la actividad manual en general, es bastante reducida; quizá esta laguna se debe al carácter incompleto de la obra, pues falta por ejemplo, un estudio sobre la dinamometría y la fuerza manual.

¿Tiene la mano alguna relación con el carácter? «Hay, dice Vaschide, manos abatidas, manos neurasténicas, como hay manos alegres, manos ágiles, manos nerviosas y manos melancólicas. Ciertas manos son tiernas y voluptuosas, otras son perezosas, otras llenas

de energía». Y la clasificación de los quirognomonistas, quienes reconocen siete tipos de manos (elemental, necesaria, artística, útil, filosófica, psíquica, mixta) correspondería bien á temperamentos diferentes. El A. quiso someter estas opiniones al contralor de los hechos é interpretó las experiencias que parecían haber sido bien conducidas con la colaboración de los quiromanos. Los resultados son poco numerosos. En cuanto al carácter, los datos precisos hacen falta y la apreciación es delicada. En suma, excepto los caracteres atribuidos á la mano, debidos á la edad ó á tal ó cual enfermedad, y las deformaciones profesionales tales como las estigmas de los que escriben, no aparece con certeza que haya caracteres morfológicos relacionados con fenómenos mentales definidos. — H. PIÉRON.

Problèmes de Psychologie affective, por Th. Ribot; ps. 170. F. Alcan, editor, París.—El sabio maestro de la Psicología Contemporánea aborda, en este libro, una de las cuestiones complicadas de la vida mental del individuo, proyectando, como es lógico suponerlo, abundante luz sobre lo que el A. llama la conciencia afectiva, la memoria afectiva, la antipatía, la naturaleza del placer y acerca de una forma de ilusión afectiva, temas que Ribot ha actualizado y abierto á la discusión en la Revue Philosophique de que es director.

Hay una manifestación de análisis tan intenso, de método tan riguroso y de relaciones tan extendidas en el terreno de los hechos y de las abstracciones, que el libro será siempre un modelo de elaboración para quien trate de resolver problemas de la índole de

éstos.

El A. establece que el mundo de los sentimientos, de las emociones y de las pasiones, es absolutamente extraño á la razón. Que la conciencia afectiva es la conciencia de las energías vitales del individuo y de sus modalidades; se manifiesta como una fuerza de la naturaleza. Que el sentir es anterior al conocer y que la conciencia es, en un principio visceral, si bien es quimérico pretender establecer las etapas probables de su desarrollo desde los orígenes de la

vida hasta el hombre adulto y civilizado.

La memoria afectiva es estudiada en estos capítulos: I. Hechos psicológicos; II. Hechos fisiológicos; III. Hechos patológicos; IV. Experimentación. Divide sus experiencias, 240, en cuatro series, cuyos resultados son: cuatro personas han sido incapaces de representarse el placer y el dolor; una persona no ha podido determinar si experimentaba una imagen afectiva ó un sentimiento actual de placer ó de dolor. Dos personas parece que llegaron á evocar imágenes afectivas. Todos los sujetos pueden representarse el dolor corporal y distinguirlo del desagrado. Considera el A. que el problema de la memoria afectiva es de difícil solución, no obstante las pruebas indirectas, que demostrarían que la vida individual y social está llena de hechos que, sin la existencia de la memoria afectiva, resultarían inexplicables. La antipatía, de la que nos hemos ocupado en esta revista, ocupa el IV capítulo. Luego emprende Ribot el estudio de la naturaleza del placer, estableciendo que él es la re-

sultante de la satisfacción de una tendencia, por tanto, de una necesidad física ó psíquica; un déficit es un estado penoso; el placer, por consiguiente, presupone el dolor. Por último, estudia una forma de la ilusión afectivas y su utilidad, estableciendo que el juicio erróneo de nuestros propios sentimientos provienen ó bien de un déficit ó bien de un exceso, éste obra del trabajo de nuestra imaginación, puesto que el déficit es una realidad en la mayoría de los casos. Suprimid estas ilusiones en la vida del hombre y de la humanidad, y una gran parte de lo que hay de grande en la historia, desaparece. Esta utilidad se presenta bajo otro aspecto el de poder imaginarse lo que no es y que J. Gauthier designa con el nombre de Bovarismo.

Ribot, con este libro, acaba de agregar un capítulo fundamental á la psicología general y de proyectar abundante luz sobre un tema complicado, sin el concurso directo de la fisiología. — V. M.

La vie mentale de l'adolescent et ses anomalies, con 30 figuras; A. Lemaitre, ps. 238. Foyer Solidariste, editor, 1910. — El ilustre pedólogo de Ginebra acaba de dar á la publicidad este interesante y original libro, en el que estudia una serie de problemas psicológicos prolijamente documentados y casos de vida mental ampliamente descriptos: I. El pensamiento del niño; II. Las principales sinopsias; III. Las sinopsias raras; IV. El lenguaje interior; V. Las paramnesias (riméticas, negativas, invertidas); VI. La disociación mental (éxtasis, autoscopias, sueños autoscópicos, guías alucinatorias); VII. Alucinaciones complejas; VIII. Las personalidades múltiples; IX. El parapsiquismo; X. Los malos hábitos; XI. Los niños suicidas. Desearíamos, dice el A., que alguno de los capítulos, asombro tal vez de algún viejo maestro, sirva de motivo á las reflexiones y á las observaciones de nuestros colegas, que se dispusieran á comprobar nuestras afirmaciones. Vamos á tratar en las páginas que siguen de penetrar tan lejos como sea posible las raíces de la vida mental del niño, para sorprender las reservas que elaboran día á día la savia nutrica que por mil imperceptibles canales, se distribuye por todo el organismo. A los 13 ó 14 años, algunas fisuras pueden producirse, que permitan descubrir, mejor que en otra edad, algo de estas reservas. Son perturbaciones más ó menos hondas, disociaciones temporarias, que exigen sin embargo, vigilancia sobre la salud física ó psíquica del niño. El método de L. nos parece propicio á una investigación precisa. Opera. sobre una buena masa de escolares y sus conclusiones son, en psicología, de un valor real, sin que, por nuestra parte, nos inclinemos á considerar como anomalías fenómenos que se presentan generales, como acaece con los fotismos que examinamos en 964 sujetos y llegamos á constatar resultados semejantes á los de Lamaitre, pero no como anomalías sino como características del proceso mental en evolución. Estos estudios, que por desgracia exigen tiempo y á ellos se dedican pocos, llevan en sí la solución de grandes problemas didácticos, ó dan la razón de ciertas prácticas que si verisímiles no arraigan por faltar esa convicción que exige el espíritu moderno.

El mérito de Lemaitre es constatar el principio en el hecho y trazar el camino de una aplicación metodológica. Hay en el lenguaje interior tal riqueza de material nuevo y de indicaciones que un maestro inteligente puede hacer de su grado un modelo de intelectualidad y aprovechamiento. En el capítulo de las paramnesias, señala el A. un fenómeno curioso que, por otra parte, alguna vez hemos experimentado, la inversión de las representaciones en los sueños. El asunto es digno de estudio para relacionarlo con el psiquismo general. Los sueños hasta ahora, no han sido objeto de una indagación amplia y precisa, no obstante los buenos trabajos de Sanctis.

Con este libro, el A. aporta una contribución efectiva á la Pedolo-

gía. - V. M.

La física en España. Discurso leído en la solemne apertura del Curso Académico de 1909 á 1910 (Universidad de Oviedo), por D. Espurz Campodarbe. — El A. después de ocuparse en su elocuente y erudita conferencia, de la juventud española de cuya holganza é indisciplina se queja y de la aptitud de la raza española que estudia con ojos de buen psicólogo, habla de los métodos y procedimientos de enseñanza de la física, en los que es preciso en indicar la parte que corresponde al profesor, al alumno, al experimento, á las cosas, al laboratorio, etc. en la escuela primaria, en la secundaria y en la superior. En un capítulo aparte, trata de la Evolución de la Física, en otro, de la creación de los gabinetes de física en España, siendo una historia minuciosa y útil, que mucha enseñanza es para nuestras jóvenes repúblicas acostumbradas á la abundancia y con la ambición constante de verlo todo renovado á cada momento, aun cuando mucho no fué tocado sino una vez. — M.

El Transformismo, por J. L. DE LANESSAN; evolución de la materia y de los seres vivos. Edición española de D. Jorro, Madrid, ps. 406. —Es uno de los libros más interesantes y más modernos que sobre el punto se han escrito. El A. al escribir este libro se ha propuesto poner al alcance de todas las inteligencias algo cultivadas, los argumentos y hechos en los que se basa la *Teoría del*

Transformismo.

No ha pretendido agotar, en tan pocas páginas, una cuestión tan vasta. Se ha limitado á diseñar sus rasgos característicos, poniendo de relieve los puntos capitales, definiendo los contornos de las grandes masas de hechos acumulados. En una serie de obras ulteriores, abordará el estudio particular de cada una de las partes de este conjunto, agregándoles aquella imparcialidad é independencia que tanto se ha esforzado en patentizar en ésta. No es la opinión particular de un hombre, por eminente que éste sea; no es un pedestal para determinada personalidad lo que ha pretendido edificar. Expone y compara todas las doctrinas: la de Lamark y la de Darwin, la de Rusell Wallace y la de Moritz Wagner, la que atribuye la transformación de los seres vivos al medio, y la que lo hace con la selección, así como la que ve en la segregación el origen de aquélla. Ha puesto vis a vis todas las opiniones, confron-

tándolas con los hechos, deduciendo de este examen cuantos juicios le han parecido más conformes con la realidad de las cosas.

Ha meditado y ha escrito, sin otro fin que el de alcanzar la verdad. Si ha encumbrado algunas personalidades contemporáneas y ha empequeñecido á otras, obra con toda la buena fe posible, sin pasión ni interés, pues que la mayoría de los hombres citados murieron; asimismo, ha procurado, en la medida de lo posible, dar á las opiniones particulares la mayor limpieza y fidelidad en su exposición.

Quizá esta obra contribuya á popularizar el conocimiento de una doctrina, admitida hoy día por los sabios con unanimidad, y que, encerrando aún puntos obscuros, ve entorpecido su avance por las preocupaciones personales de sus propios fundadores y discípulos, así como también por la hostilidad más ó menos interesada de sus adversarios.

Filosofía del Derecho. - Conferencias dictadas en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de Bogotá, por Pedro María Ca-RREÑO — Tomo I. Etica y Derecho Individual; 239 pág. Imp. de «La Luz» Bogotá 1909. — Muchos autores han colocado separadamente la Etica como una aplicación exclusiva de la Metafísica al orden práctico de las verdades morales; pero no hay inconveniente ni inexactitud al incorporarla en la Filosofía del Derecho como parte integrante, si se atiende á que la Etica es introducción necesaria del Derecho Natural. Partiendo de esta consideración previa, el A. piensa con razón que el criterio jurídico no se puede formar sin un estudio previo de Filosofía del Derecho, dirijido uniformemente. Hay cuestiones trascendentales que se proponen y debaten en todos los ramos de las ciencias jurídicas y prácticas; problemas en cuya solución se extravía el criterio de los alumnos, solicitado por opiniones diversas, sino está disciplinado y sometido á una norma, para juzgar con el mayor acierto en la generalidad de los casos y evitar las contradicciones que son signos inequívocos de falta de orden y de inconsistencia en los conocimientos. La alta filosofía, cuyos principios fundamentales imprimen orientaciones definidas al pensamiento cuando se aplica á la discusión de grandes cuestiones jurídicas, no está en pugna con la tendencia práctica que hoy se trata de imprimir á todos estos estudios; y se opone en cierto modo, á lo que nosotros llamaremos el practicismo que es la relajación de aquel procedimiento. Por otra parte, no todo ha de ser industrialismo; «bueno es que haya en alguna parte contrapeso, escribía Saint-Beuve, que en algún gabinete solitario, sin pretender protestar contra el movimiento y la dirección del siglo, haya espíritus firmes, almas generosas que digan lo que al siglo falta para tener coronamiento digno». Tales son las ideas dominantes en el libro de CARREÑO, escrito con elegancia y profunda filosofía. - J. DEL C. M.

Pädagogische Deutungen, por Ernest Vowinckel Philosophische Prolegomena zu einem System des höheren Unterrichts.

Berlin, Weidmannsche, Buchandl, in 80, 164 pág., 1908. Importa dar á la educación una dirección tal, que la obra presente una unidad sistemática; por otra parte, la pedagogía se debe distinguin de las ciencias « auxiliares » sobre las cuales reposa la elecciór de los medios á emplear particularmente de la psicología que, como ciencia, es indiferente á los fines éticos y sociales de la educación; en fin, la pedagogía debe procurar la formación de personalidades capaces de determinaciones voluntarias y libres. El A. en el capítulo sobre los fundamentos éticos de la educación muestra su indiferencia respecto de las transformaciones profundas de las teorías morales, bajo la influencia de los sociólogos en los diez últimos años. El 2º capítulo se ocupa de la estructura lógica de la obra educativa; la unidad sistemática, la armonía á realizar en el desenvolvimiento de un espíritu, suponiendo una gerarquía de nociones que deben penetrar sucesivamente en el cerebro del alumno; el papel de las formas matemáticas, de los conocimientos físicos, biológicos, psicológicos y gramaticales; de los datos históricos, tradicionales ó ético-religiosos, de las sugestiones artísticas, y de la cultura del sentimiento estético. En capítulo 3º, sobre la psicología y la metodología de la educación se encuentran algunas observaciones interesantes acerca de la necesiddad de una psicología del alumno, del maestro y sobre todo de sus relaciones, respecto de la obra común á realizar. — G. L. DUPRAT.

El Terreno de la Locura por Julio A. López; página 191; tesis para optar al doctorado; La Ciencia Médica, editora. Este trabajo, fruto de una meditación sincera, es una contribución al estudio de un problema interesante en la etiología médica. Rige á la ordenación de la materia, un concepto preciso de la psicofisiología, comenzando por estudiar la personalidad humana (la neurona, la memoria, la conciencia etc), y el desequilibrio mental normal (en el anarquismo, la política, los pensadores) diferenciándolo del desequilibrio mental patológico. Luego aborda, en este proceso de la descención, las fronteras de las enfermedades mentales; la mímica en los anormales; herencia, secreciones internas, en la patología mental, por fin, si las enfermedades mentales, aumentan ó no, conviniendo en su disminución. La materia está expuesta con claridad y abundancia de opiniones comprobatorias. Algunas de las conclusiones á que llega el A., son estas:

Existe correcto paralelismo entre la evolución de los elementos nerviosos y la de las manifestaciones psíquicas al través de las especies hasta llegar á constituir el más complejo y elevado organismo

nervioso y mental en el ser humano.

«Desequilibrio mental normal,» es expresión que debe incorporarse á los conocimientos por tener gran semejanza con el desequilibrio patológico, permitiendo mejor delimitación de sus respectivos dominios, y contribuyendo más efiscazmente á la aplicación de algunas medidas de profilaxis mental.

Todos los hechos contradictorios en apariencia, que nos revelan al estudiar las anomalías morfológicas en los fronterizos, se explicarían hipotéticamente, suponiendo que la nutrición tiene grados variables por los cuales puede pasar en sus alteraciones, grados que unos corresponderían á modificación en la forma de los órganos, y otros á sus funciones; que esa nutrición tiene electividad mayor por unos que por otros, y que deben existir condiciones de plasticidad como el ambiente libre no común á todos, y que contribuiría á permitir nuevas modelaciones.

Parece existir una relación normal entre dimensiones de las uñas y del pene, revelando que todas las anomalías en aumento ó disminución de tamaño de este órgano, vienen ya inscriptas desde el embrión y que no influiría el funcionamiento en exceso, ó su falta

en la vida, para producirlas.

Los estados de placer, de dolor ó de indiferencia aumentan en duración y tienden á hacerse predominantes á medida que se va entrando en el campo de lo anormal, empezando por los fronterizos ó atenuando estados mentales ya clasificados, en algunos de los cuales pueden tener tan poca duración que la característica sería su mutabildad rápida, é instabilidad. La intensidad de esos estados está también modificada, aumentada ó disminuída ó no existe, y bajo el punto de vista de la relación normal entre los estados presente, pasado y futuro, está rota en todo lo que es anormal. Su mímica concuerda con estos estados, es su manifestación.

Es en las enfermedades mentales en donde más se observa la herencia, heredándose la misma enfermedad ú otra, indicando esto, qué importante es el estado de *degeneración* del sugeto, predisposición individual que bajo la acción de *causas determinantes*, se manifestará por algunas de las enfermedades mentales.

En la herencia debe tenerse en cuenta el factor «herencia por

influjo » ó telegonía.

La acción del hijo en sus nueve meses de vida intrauterina, modifica en grados infinitesimales la nutrición de la madre por algo

que él vierte en el organismo de ésta.

No es objeción á la idea de la existencia de la «telegonía », creer que porque no manifestando la madre durante su vida esas modificaciones que el hijo ha impreso en su organismo, el siguiente descendiente no puede heredarlas porque no existen. No es objeción, pues igual cosa ocurre con las modificaciones que el alcohol y la sífilis producen en los sujetos que están bajo su acción crónica, en quienes no se observan anomalías físicas ni mentales, y sin embargo se observarán en sus descendientes.

Influirá más el hijo sobre la nutrición de la madre si ha recibido mayor herencia paterna que materna. Influencia que podía explicar el desarrollo de mayor simpatía entre los esposos en unos

casos, y en otros, su disminución.

La herencia se complicaría con la influencia del hijo, actuando unas veces en favor de las madres refozándole sus cualidades ó dándole cualidades atávicas propias de la línea paterna ó materna que por el hecho de poseerlas ese hijo, vuelven á la madre para seguir en uno ó más descendientes.

No basta la existencia de padres distintos para observar los casos

de « herencia por influjo » ó « telegonía », pues estos se revelarán, cuando las circunstancias especiales que requieren para producirse,

se encuentren reunidas: habrá siempre casos negativos.

La «telegonia » nos revela que los hijos pueden influir en la herencia mental de sus hermanos posteriores á ellos, haciendo que una degeneración paterna que podía haber sido anulada por la madre, aparezca en ellos.

El alcohol prepara la degeneración que heredarán los descendientes; pero también es, en otros casos, causa determinante, po-

niendo de relieve el estado degenerativo.

Estando comprobado: alteraciones psíquicas en los síndromas glandulares, y, alteraciones glandulares en los sindromas psíquicos, se ve que las secreciones internas tienen influencia en la producción de las alteraciones mentales.

Toda enfermedad mental crónica, que presenta lesiones características en la extructura histológica cerebral, sería producida por

agentes exteriores.

Toda enfermedad mental crónica, que no presenta lesiones microscópicas características, por los métodos actuales de investigación, sería producida por agentes desconocídos pero que se forman en el organismo; secreciones internas, aumentadas, disminuídas, no existentes, ó desviadas de su normalidad.

A la primera proposición del Doctor Qaignel Lavastine, ¿ á cuál de estas alteraciones psíquicas, y según que criterio les reconoceremos un origen glandular? Se le puede responder á la primera parte con la conclusión anterior, y en cuanto al criterio, debe ser el de la anatomía patológica, único que puede servir por hoy de base.

A su segunda proposición: ¿puede admitirse un origen glandular á estas alteraciones psíquicas, aún en condiciones clínicas tales que en muchos alienados, donde los sindromas glandulares respectivos no serían fácilmente apreciable? Se puede contestar, que si se reconoce que existe una resistencia renovativa molecular normal en la constitución íntima del tejido nervioso del cerebro, en unos sujetos, y una impotencia renovativa manifestada á cierta edad en otros, cuando las glándulas con secreciones normales tengan que estimular, determinar á funcionar á esta última constitución nerviosa, se debe producir su manifestación de impotencia, revelada por alteraciones mentales.

A la tercera proposición: ¿aparte de la predisposición cerebral se puede admitir la posibilidad de un origen glandular, á ciertos casos de debilidad cerebral, demencia precoz, delirio parcial, alteraciones nerviosas funcionales, histéricas, neurasténicas y psicasténicas? Se puede responder diciendo que, cuando la potencia renovativa molecular del tejido nervioso del cerebro sea normal, pero que debe ser estimulada por secreciones determinadas, y que estas faltan, están alteradas, disminuídas ó desviadas, esa renovación será difícil de continuar produciéndose; por faltarle su estimulante normal; ó se producirá con languidez; y podrá revelarse por alteraciones mentales de índole distintas; según el grado de desarmonía entre las relaciones del sistema nervioso, y su estimulante. — M.

La complicación y sinostosis de las suturas del cráneo cerebral de los primitivos habitantes de la República Argentina, por Carlos A. MARELLI, págs. 142 en 4a; Coni Hnos., editores. — Este trabajo es un testimonio de labor paciente y de método, con lo que el A. se incorpora á la obra científica que realiza un grupo, no numeroso pero selecto de argentinos. La investigación ha sido hecha sobre el rico y variado material del Museo de Antropología de la Universidad de La Plata, en una serie clasificada de 600 cráneos. El A. llega á conclusiones de verdadero valor diferenciativo, tanto más decisivo en cuanto que se refiere á un detalle de mucho dibujo y relativamente estable como carácter de raza. 1º La simplicidad de los dientecillos de las dos divisiones inferiores de la sutura coronal en el exocráneo es un carácter extensivo á los grupos estudiados opuesto á lo que caracteriza las razas indo-europeas. 2º La obliteración endocraneal de las sinartrosis presenta caracteres típicos en la osificación de la sutura sagital consistente en la desaparición del bregma y del lambda, orden de obliteración común en los Polinesios no en los caucásicos. En dos conclusiones más, resume los caracteres diferenciales de los pueblos americanos. — V. M.

REVISTAS

Recherches sur l'impression affective provoquée par des sons doubles non analysés, por G. Kaestner. (De la Revue de Psychiatrie, serie 5ª, tomo XIII, Nº 8, Agosto de 1909). — Se considera á menudo, como sinónimas las expresiones de cansancio y de disonancia y las de placer y no placer provocadas por un acorde.

El A. ha investigado sobre el particular, las relaciones que pueda haber entre la afinidad tonal y las impresiones agradables ó desagradables provocadas por el método de la comparación entre los acordes. Las comparaciones fueron hechas para 30 intervalos entre 256 y 512 vibraciones, y para 33 entre 320 y 640. En particular, una serie consistió en los 12 intervalos clásicos que se pueden así colocar para la afinidad tonal (octava, $^2/_1$; quinta, $^3/_2$, cuarta, $^4/_3$; sexta mayor, $^5/_3$; tercia mayor, $^5/_4$; tercia menor, $^6/_5$; tritan, $^7/_5$; sexta menor, $^8/_5$; séptima menor, $^9/_5$; segunda mayor, $^9/_8$; séptima mayor, $^{15}/_8$ y segunda menor, $^{16}/_{15}$). Comparado cada acorde con todos sus precedentes, se obtiene, término medio 15 veces la certeza de que el segundo es más agradable, 46 de que lo es menos 75 veces que es igual. Si no hubiese ninguna relación entre estas certezas y el parentesco tonal, se deberían obtener los mismos criterios en cada clase; si el parentesco tonal determinara solo el sentimiento agradable, se deberían obtener únicamente criterios de un placer menor. En realidad, el orden de preferencia de los intervalos es el siguiente, comenzando por el más apreciado de todos los sugetos: tercera mayor, sexta mayor, quinta, tercia menor, sexta menor, cuarta, octava; luego, más lejos el tritán; después, muy lejos, la séptima menor y en fin, mucho más lejos aún, la segunda mayor, la séptima mayor y la segunda menor que está colocada al último.

Valiéndose de intervalos variados, el A. ha podido trazar una gráfica del valor agradable de los acordes en función del intervalo del sonido variable por relación al sonido fijo, el sonido único siendo en sí mismo comparado á los acordes: el placer así apreciado por comparación, siendo bastante elevado para una sola nota, desciende al mínimum para la segunda y se eleva hasta su máximum para la tercia mayor, luego desciende con grandes oscilaciones; en ciertos casos, existe una media descendente progresiva hasta la octava, mientras que en otras la caída es continua hasta el intervalo 11/16, con vuelta á la quinta que es muchas veces apreciada como la tercera mayor; caídas entre la quinta y la sexta menor, luego entre las dos sextas; una caída muy fuerte hasta la séptima y una nueva y última ascensión para la octava cuyo valor agradable no sobrepasa al de la nota aislada. Este interesante estudio pone en evidencia el carácter arbitrario desde el punto de vista estético de la elección de los intervalos musicales clásicos, algunos de los cuales son netamente preferidos (en particular los de 6/7, 11/13, 7/9, 13/16, 13/17, etc). — H. PIÉRON.

Essai des Tests psychiques scolaires pour apprécier l'aptitude intellectuelle au service militaire, por J. M. Simonin. (Comunicación presentada al Congreso de Nantes).—Desde hace algunos años se preocupan, tanto en Francia como en el extranjero; de encontrar un método simple y rápido que permita apreciar el nivel psíquico de los reclutas, considerado desde el punto de vista de la aptitud en el servicio militar. Binet, profesor de psicología en la Sorbona, y Simón, médico de las escuelas del Sena, se han propuesto aplicar recientemente á estos reclutas un ingenioso procedimiento, ensayado tanto en las escuelas comunales de París, como en los alumnos de los cursos de adultos de la misma ciudad. Este método debía permitir separar del ejército un cierto número de retardados ó de degenerados inferiores que representaban los inútiles para el servicio.

Al comienzo, Binet y Simón habían tenido por objeto investigar sobre los retardados escolares, es decir, sobre aquellos cuya debilidad de conocimientos adquiridos se aprecia únicamente por la exploración pedagógica. Los tests empleados para este propósito, se refieren especialmente: 1º A la atención auditiva ó visual, tiempo de reacción psíquica; 2º Memoria sensorial espontánea, visual, auditiva, olfativa, gustativa, tactil, y sobre todo á la memoria psíquica, que es ordinariamente función de la atención; 3º La actividad intelectual y la facultad de asociación de ideas, que comprenden las nociones de comparación, abstracción ó generalización, y reclaman una atención sostenida y una memoria fiel; 4º El buen sentido, el razonamiento y el juicio, verdaderas revelaciones del valor psíquico intrínseco ó adquirido del individuo.

Los tests psíquicos escolares de Binet y Simón son nueve, comienzan á la edad de tres años y terminan á los veinte. Comprenden fuera de las escalas extremas, las pruebas intermedias para

las edades de 5, 7, 9, 10, 11, 12 y 15 años. El test de cada una de estas edades se compone en sí mismo de un cierto número de experiencias, cuyo objeto es explorar, tanto como sea posible, las múltiples facultades intelectuales. Estos diversos test psíquicos son, ante todo, preparados para sugetos que no han salido de la vida escolar, es decir que las exploraciones psicológicas y pedagógicas se encuen-

tran muchas veces asociadas y confundidas.

Por diversas razones los autores han utilizado para los conscriptos los tests que se refieren á la capacidad mental de los niños de doce á quince años. Sin embargo, en los ensayos hechos en el hospital militar de Val-de-Grâce sobre soldados convalecientes, comenzaron siempre por utilizar los tests más elevados, aquellos de 20 años, después de 15 y en caso de insuficiencia parcial ó total los tests inferiores de 12, 10 y 9 años. La experiencia ha sido hecha en once hombres: cinco soldados jóvenes con cuatro meses de servicio; cinco antiguos con veinte y cuatro meses de servicio, y un epiléptico. En este último, su psiquismo se ha presentado inferior desde el punto de vista de la atención, memoria y asociación de ideas; por el contrario, dió pruebas de buen sentido y de juicio; era pues, un retardado pedagógico, y así considerado le era aplicable el test de nueve á diez años. Los otros diez, como el anterior, habían soportado victoriosamente las pruebas del servicio y cumplido sus obligaciones. Según las pruebas de los tests, seis sobre diez, ó sea un 60 % tenían un psiquismo flotante entre 12 y 15 años; 4 sobre 10, 40 %, tenían un nivel intelectual más elevado, oscilando entre 15 y 20 años. Esto ha permitido á los autores sentar como conclusión: el psiquismo del soldado incorporado, estudiado con la ayuda de tests escolares flota entre 12 y 15 años, lo que significa un retardo sobre el desenvolvimiento intelectual de los adultos.

Han investigado también si el servicio militar disminuye la inteligencia; tomando los soldados jóvenes con 8 meses de servicio han constatado: un psiquismo de 12 años; tres de 12 á 15. Considerando, al contrario, los soldados antiguos con veinte años de servicio encuentran: 2 psiquismos de 12 á 15 años; uno de 15; dos de 16 á 20; de donde: el psiquismo de los últimos se presenta más elevado que el de los primeros; lo que no sorprende por cuanto el ejército moderno, continúa ó retoma la obra comenzada en la escuela.

Bureau International de renseignements. Proyecto de voto de la extensión de lenguas vivas en las facultades de ciencias, de derecho de medicina y de filosofía. Revue International de l'Enseignement, Nº 9, Septiembre 1909. — Cuando los alumnos que han hecho un estudio especial de las lenguas vivas van á entrar en las facultades; cuando las «humanidades nuevas» comienzan á abrir las puertas de nuestras universidades, tanto como las humanidades greco-latinas, importa que la enseñanza superior saque de esta situación todo el partido posible; es urgente que continúe la obra emprendida por la enseñanza secundaria y no deje sin producto los conocimientos adquiridos. El éxito de los métodos nuevos se funda en esta consideración. Cada día se va acentuando la convicción

de que las lenguas vivas son más un medio que un fin. Deben ser un instrumento de trabajo, adaptable á las tareas especiales del estudiante. En estas condiciones su papel no termina en el Liceo. Por el contrario, comienza verdaderamente en el momento en que los alumnos se entregan á trabajos más personales y más científicos. Por consiguiente, importa determinar qué cursos de lenguas vivas especiales ó técnicas, entran en el programa de los estudios correspondientes á los estudiantes de filosofía en la Facultad de Letras; á los estudiantes de la Facultad de Medicina; de Derecho. La sociedad de la Enseñanza Superior emite el siguiente voto:

Visto el papel que las lenguas vivas desempeñan ya en la enseñanza secundaria; vista su utilidad incontestable durante y después de los estudios especiales de cada alumno en nuestras facultades; vista la dificultad práctica de adquirir sin ayuda de terminología especial de cada ciencia, la sociedad aconseja: Que los cursos especiales de lenguas vivas para los alumnos de las facultades de Ciencias, Derecho y Medicina, sean hechos en las de Filosofía de la Facultad de Letras. Estos cursos deberán ser diferentes de los cursos literarios ó filológicos existentes actualmente en todas las facultades de letras y á los cuales no asisten los estudiantes de otras facultades porque están fuera de sus programas. Deberán hacer conocer á los estudiantes de cada facultad las revistas y las obras especiales de lengua extranjera que les puedan ser más útiles en sus estudios especiales y en sus trabajos técnicos. — H. Schoen.

L'Insuffisance Pyramidale physiologique de la première enfance et le syndrome de débilité motrice, por Dupre y Merklen. — Dupré ha escrito bajo el nombre de sindroma de dibilidad motriz, un estado patológico congénito de la motilidad, á menudo hereditario y familiar, caracterizado por una hipertonía muscular difusa, la exageración de los reflejos tendinosos, la perturbación del reflejo plantario y la sincinesia de la torpeza de los movimientos voluntarios. Este sindroma varía en cuanto al grado de su intensidad y la constancia de sus elementos constitutivos. Se le observa muy á menudo asociado al sindroma de la debilidad mental. Merklen ha referido á la debilidad motriz, una variedad de enuresia infantil.

Haciendo conocer este sindroma, Dupré lo ha atribuido á una insuficiencia del desarrollo del haz piramidal. Por otra parte, es en la primera edad en la cual se constata normalmente la insuficiencia del desarrollo del cerebro psíquico y del cerebro motor con sus dependencias. La debilidad motriz se traduce precisamente en el niño, por los elementos del sindroma más arriba señalado; hipertonía, trastornos de los reflejos, sincinesia, enuresia, etc. Esta debilidad motriz, cuya expresión clínica (aptitudes en flexión, sinergía motriz, etc.), de que se han ocupado todos los observadores de la infancia, ha sido diversamente interpretada por los autores.

Los unos con Hochsinger, han visto en esta miotanía fisiológica de las criaturas un estado de hipertonía y de persistencia temporaria de la aptitud fetal; pero el médico vienés no liga la miotonía á

los otros elementos indicadores de la naturaleza piramidal del sindroma. Los otros, con Saint-Auge Roger, consideran la miotonía de las criaturas como una variedad frustrada de tetanía. Solo Marie y Léri formulan explícitamente el origen agenésico piramidal de la rigidez espasmódica de la infancia. El desenvolvimiento del haz piramidal, fisiológicamente insuficiente en los primeros meses de la vida, se completa poco á poco, y se ha visto, á medida que se perfeccionan las vías motrices, desaparecer paralelamente los signos de la insuficiencia piramidal. Esta insuficiencia del haz piramidal en sus orígenes, ha sido comprobada por los trabajos clásicos de Hechsig, van Gehuchten, Brissaud, etc. Lo que constituye legítimamente la debilidad motriz patológica, es la persistencia en la primera infancia, del desarrollo piramidal y de sus signos clínicos. De la misma manera, en el orden psíquico, es la insuficiencia del desarrollo de la inteligencia lo que constituye, á partir de cierta edad, la debilidad mental. Esta debilidad mental representa varios grados siendo la idiotez la forma más completa. La debilidad motriz afecta igualmente todos los grados de intensidad. Dupré no ha tenido en vista, en la descripción del sindroma de la debilidad motriz, sino las formas superiores de la agnesia motriz; pero la variedad más completa de esta agnesia es realizada por el sindroma de Little, á saber: la verdadera idiotez motriz, es á las formas incompletas y frustradas de la debilidad motriz, lo que la idiotez es á la debilidad mental.

Recherche sur le cours de l'attention pour des excitations simples et multiples, por O. Klemm. (Psychologische Studien, IV Bund. Heft, 4-6 Nov. 1908, Febrero 1909). - Con un método y una precisión, como acostumbran los alumnos de Wundt, el A. ha consagrado un gran número de experiencias al problema del funcionamiento de la atención sostenida. Se hace oir al sujeto un sonido que dura un cierto tiempo, y se le hace variar la intensidad de este sonido al cabo de un número de segundos determinados, 1 por 2, por 3, etc., hasta 30 según los casos; empleando valores diferenciales debajo del umbral, pero no demasiado, de tal suerte que quede una zona en donde el esfuerzo de la atención es necesario para percibir la variación; se obtiene para el porcentaje de las variaciones anotadas, una medida de la atención en función del tiempo transcurrido. Se nota también que la atención oscila perpetuamente y la gráfica tiene los caracteres de una gráfica de reacción; pero aquí en vez de medir la atención en el curso de una serie temporal única, se la mide una sola vez por serie, y los intervalos pueden ser mucho más cortos, demostrando la rapidez de estas oscilaciones. Además, el A. ha repetido estas experiencias con dos excitantes cuyas variaciones debían ser anotadas. En fin, las mismas experiencias fueron hechas con tres excitantes, de los cuales uno solo debía reconcentrar el esfuerzo de la atención; los excitantes eran acústico, tactil y visual. Las variaciones visuales son, término medio, las más señaladas, luego las acústicas y por último las tactiles. De una manera general, las oscilaciones en la percepción exacta de las variaciones son antagónicas para

la excitación atrayendo la atención y para la otra ó las otras que tienen entonces causas más ó menos paralelas; pero el hecho no carece de excepción. Los casos pasarían como si la disminución de la atención afectada al excitante principal de una experiencia aprovechase á la percepción de los otros, como si ella permitiese una atención espontánea más grande para la percepción de las variaciones no atrayendo la atención voluntaria. Este antagonismo revelando una relación complementaria es evidentemente un hecho interesante.

Le cours de l'attention pour des excitations rythmiques. por G. F. Arps y O. Klemm. - Este estudio hecho por un método muy análogo al precedente, ha permitido demostrar la influencia que un ritmo objetivo puede tener sobre el curso de los fenómenos aperceptivos. Cuando una serie de golpes de martillo se hace á intervalos regulares, se explora como en el estudio anterior, la sensibilidad diferencial de los excitantes ópticos al cabo de tiempos variables; se nota que la precisión de la percepción alcanza su máximum un poco antes del choque rítmico para descender en seguida y alcanzar su mínimum en los choques rítmicos á intervalos de un poco menos de dos segundos. Este máximum de atención se produce más ó menos 15 centésimos de segundo antes, y el mínimum 44 centésimos después. Así la ritmicidad inducida para el ritmo objetivo es muy general; por otra parte, ella puede acentuar los caracteres de este ritmo: por ejemplo, con un ritmo de dáctilo comprendiendo tres excitaciones separadas por dos intervalos iguales, con acento sobre la primera, más intensa, los dos centros siendo de igual intensidad, se ha constatado que la intensidad subjetiva es máxima para la 1ª excitación, menor para la 2ª y mínima para la 3ª, por consiguiente objetivamente igual á la 2ª. Y esto coincide con el comportamiento de la atención que se presenta máxima para el 1er tiempo del dáctilo, menor para el 2º y mínima para el tercero.

Las coreas crónicas, por Paul Sainton. (Trabajo presentado en el XIX Congreso de médicos alienistas y neurologistas de Francia y de los países de habla francesa, celebrado en Nantes del 2 al 8 de Agosto de 1909). — Conclusiones: El término de corea debe estar limitado á las afecciones caracterizadas por movimientos anormales, rápidos, ilógicos, continuos, habitualmente generalizados, desapareciendo durante el sueño. La corea rítmica está eliminada por esta definición del cuadro, demasiado extendido en otros tiempos, de las coreas; tiene su lugar en los movimientos rítmicos de origen histérico.

Las coreas crónicas comprenden varias especies: 1º la corea crónica progresiva, cuya variedad familiar y hereditaria está constituída por la corea de Huntington; 2º la corea de Sydenham, pasada al estado crónico; 3º la corea variable de los degenerados. — La corea de Syndenham es la corea de Huntington, sindromas distintos, aunque vecinos, se pueden mostrar sucesivamente en el mismo sujeto.

Al lado de las coreas propiamente dichas, existen una serie de syndromas coreiformes, sintomáticos, de los cuales el más importante es la hernicorea sintomática.

Las lesiones de las coreas crónicas progresivas, sean hereditarias ó no, son idénticas; revisten procesos meningo-encefálicos crónicos. Las alteraciones se refieren sobre todo á las circunvoluciones que están atrofiadas; las células cerebrales están degeneradas; la neurolia prolífera, los vasos sufren de esclorosis; puede haber infiltración leucocitaria abundante perivascular é intra-cortical. Las lesiones predominan, según los casos, sobre los elementos celulares, neurológicos ó vasculares. Pueden coexistir. Las lesiones de las otras partes del sistema nervioso son irregulares, inconstantes y mal conocidas.

Las coreas crónicas constituyen syndromas fisio-patológicos, cuya resultante es la independencia de los centros automáticos, cualquiera que sea el proceso inicial, degenerativo, inflamatorio ó vascular.

Estos son los syndromas orgánicos.

Las coreas crónicas se deben colocar entre los sindromas nerviosos de movimientos anormales y trastornos mentales; son uno de los escalones de la serie que se extiende desde la epilepsia y la atetosis hasta las mioclonias y los tics. La corea de los degenerados constituye la transición entre estos sindromas, reconociendo en su origen un trastorno profundo en el funcionamiento de la célula cortical ó de sus dependencias fisiológicas.

Las Universidades francesas durante el año escolar 1907-1908. — La Revue Internationale de l'Enseignement, v. LVII, números 7 y 8, correspondientes á Julio y Agosto de 1909, consignan los siguientes datos respecto de las Universidades de Francia:

Universidad de París. — El número de estudiantes sué de 17.303, de los cuales 7934 en la Facultad de Derecho; 3558 en la de Medicina; 2052 en la de Ciencias; 2854 en la de Letras y 905 en la Escuela de Farmacia. De los primeros 7097 son franceses y 837 extranjeros, siendo los más numerosos los rusos, rumanos y egipcios. Las innovaciones más importantes han sido: la creación de una sala de trabajo de economía política y de estadística en la Facultad de Derecho, y la organización en la Facultad de Letras de un nuevo diploma, el de los estudios universitarios. Los estudiantes comprenden todo el provecho que resulta del trabajo colectivo y así lo expresa el informe elevado al Ministerio del ramo. El nuevo diploma es intermediario entre el certificado de estudios franceses y el doctorado de Universidad. Tiene entre estos dos escalones un lugar análogo al que ocupa la licenciatura entre el bachillerato y el doctorado; está destinado, sobre todo, á los extranjeros y á los jóvenes que no provistos del certificado de estudios franceses y no habiendo estudiado nunca el latín, son, no obstante, capaces de elevarse por sobre el nivel de este certificado. Entre las liberalidades que han beneficiado á la Universidad de París es necesario señalar la subvención anual de 1000 francos, ofrecida por la Association des anciens élèves de l'Institut de Chimie para retribuir las conferencias sobre la mecánica aplicada y la electricidad industrial. Las relaciones de la Universidad de París con las extranjeras son cordiales y simpáticas. La Universidad de Londres ha propuesto un intercambio de estudiantes y la ha obsequiado con una «Copa de Amor», simbolizando la unión de las dos universidades y respondiendo al envío de un vaso de Sèvres por la Universidad de París. La de Karvard ha hecho saber-que ella acuerda la gratuidad de los gastos de estudios á todo alumno de una universidad europea que lo pida, siempre que á sus estudiantes se les acuerde el mismo privilegio. Finalmente, las fiestas del tercer centenario de la Universidad de Oviedo han provocado un cambio de cortesía entre las dos instituciones.

Aix-Marseille. — Contaba con un total de 1459 alumnos. En la Facultad de Derecho, la Sala de Trabajo de Derecho Público ha permitido á los estudiantes del doctorado político de estudiar y profundizar las cuestiones relativas á la historia constitucional y á la práctica parlamentaria. En la de Trabajo de Economía Política las encuestas comenzadas el último año sobre diversos comercios de la región provenzal, los aceites y las almendras, han sido continuadas y han revestido su forma definitiva. M. Charve, Decano de la Facultad de Ciencias, lamenta la facilidad con que se otorga el título de bachiller á estudiantes que con una base deficiente no pueden continuar provechosamente sus estudios superiores. En igual sentido se expresa el de Letras respecto de la falta de conocimiento del griego, que hace imposible las pruebas prácticas de epigrafía, numismática y arqueología helénicas.

Dijon. — Estudiantes 1055, de los cuales 626 en la Facultad de Derecho; 143 en la Facultad de Ciencias; 167 en la de Letras; 149 en la Escuela de Medicina. Se observa en la de Derecho el éxito alcanzado por el curso de registro y notariado. En la de Ciencias, la modificación del régimen de los estudios en el Instituto etnológico que ha permitido seguir á los alumnos algunos cursos de derecho, entre los más prácticos y de contabilidad en la Escuela de Comercio; organización de conferencias y experiencias relativas á la viticultura y progresos constantes en la enseñanza técnica de la física y química industriales. En la de Letras, importancia considerable alcanzada por el Instituto de Geografía; estudios de historia local y enseñanza

metódica de las lenguas vivas.

Grenoble. — Alumnos 1123. Facultad de Derecho, 322; de Ciencias, 293; de Letras, 414; Escuela de Medicina, 94, El problema más serio, esto es, el ensanchamiento de local, fué resuelto por la ayuda del Estado y de la donación de M. Brenier, que ha permitido fundar un Instituto electro-técnico y otras dependencias universitarias. La Facultad de C. Jurídicas aboga por la creación de cuatro tipos distintos del doctorado en derecho: historia del derecho, derecho privado, derecho público y economía política.

Lille. — Número de estudiantes en la Facultad de Ciencias, 260; de Letras, 304. La Facultad de Derecho se esfuerza por orientar sus estudios hacia un objeto práctico y utilitario, como se hace en la de Ciencias y Medicina, para lo cual se han establecido ya Salas

de trabajo de derecho penal y administrativo. La de Ciencias se afana por transmitir los conocimientos de aplicación constante; á los cursos de mecánica aplicada, física industrial, química aplicada á la industria y á la agricultura, se ha agregado un curso de zoología y mineralogía aplicadas. En el mismo sentido se menciona el museo hullero. Lo que se busca es que el alumno esté habilitado para emprender su carrera con éxito y haga honor á la Universidad de donde ha egresado. En la Facultad de Letras se citan como importantes, los laboratorios de fonética experimental y de papirología; los institutos de pedagogía y geografía é historia del arte.

Lyon. — Estudiantes, 2851. El Consejo de la Universidad deseoso del perfeccionamiento y transformación de los métodos científicos, ha considerado la creación de un instituto geográfico y geológico que sería de gran importancia para esa región. La Universidad de Lyon ha estado representada en el Congreso de Ciencias Históricas de Berlín; en el Congreso de Filosofía de Heidelberg; en el Congreso de historia de las religiones de Oxford; en el de Educación Moral y Social de Londres; en el de Tuberculosis de Wáshington y en el 15º

Congreso Internacional de Orientalistas de Copenhague.

Montpellier. — Cuenta con un total de 1996 alumnos. porción de los extranjeros es bastante elevada; en 1907-1908 eran 292 en la Facultad de Derecho, 141 en Medicina, 113 en Ciencias y 8 en Letras. La gran mayoría son rusos, 204 sobre 292. En presencia de este hecho la Facultad de Letras ha organizado cursos de idioma francés, italiano, provenzal, español y rumano, completados por ejercicios prácticos destinados á hacer conocer mejor la historia de Francia, su geografía, su arte y su organización administrativa. La prosperidad de esta Universidad, según el Decano de la Facultad de Medicina, se atribuye á dos causas: la primera resulta de la situación social actual, las carreras llamadas liberales y el funcionarismo son dos polos que atraen y su consecuencia es un aumento en el número de estudiantes; la segunda es puramente local y resulta de tres elementos principales: 1º el celo de los profesores, la actividad científica que todos despliegan; 2º la colaboración á una obra común, sea de varios profesores de una misma facultad, sea de catedráticos pertenecientes á facultades diferentes; 3º la actividad científica que despliegan los mismos estudiantes. Uno de los trabajos más importantes terminados en este período es la clasificación de los archivos de la Facultad de Medicina, algunas de cuyas piezas se remontan al año 1220. Se comprenderá cuan importante es esta tarea si se recuerda la celebridad y el ilustre abolengo de la Universidad de Montpellier.

Poitiers. — Número de estudiantes 1999. Esta Universidad ha prestado su concurso á una obra interesante, inaugurada en la escuela militar de Saint Maixent con el objeto de procurar á los alumnos oficiales distracciones capaces de estimular su curiosidad, de aumentar su instrucción general, de abrir á sus espíritus horizontes nuevos y atrayentes, ha enviado doce profesores que han dado las siguientes conferencias: El derecho de la guerra continental en el siglo XX.—El radium.—Los organismos del aire.—

El Aluminio.—El esqueleto (estudio comparativo y filosófico).— El aire líquido.—El Poitou.—Quebec: recuerdos militares y colonización actual.—El ejército francés al finalizar el antiguo régimen.— El apogeo de la civilización feudal en Poitou.—El alma romana y la idea de patria. Leconte de Lisle.—En la Facultad de ciencias los cursos de física industrial y química agrícola han sido frecuentados por un gran número de estudiantes. En el laboratorio de análisis agrícolas y en el de falsificaciones, anexas al instituto de química se ha hecho el análisis de 272 muestras de tierras, de agua y substancias diversas, 902 de grasa y 1276 muestras de productos variados, lo que demuestra los grandes servicios prestados á la salud pública y á la agricultura regional.

Rennes. — Durante el período escolar 1907-1908 contaba con 1110 estudiantes. La cuestión que ha preocupado más al Consejo de esta Universidad ha sido el traslado de la Facultades de Derecho y de Letras, algunos servicios de la Facultad de Ciencias y de la biblioteca universitaria á los antiguos edificios del Arzobispado y

del gran Seminario.

Toulouse. - Lo que particulariza á esta Universidad es la faz netamente práctica que imprime á los estudios en todas sus facultades, en las cuales se ha abandonado los trabajos de pura especulación: en la Facultad de Ciencias, se procura la creación de nuevos institutos que respondan á las necesidades locales; en la de Medicina, nuevos pabellones anexos al Instituto de Biología; en la de Derecho además de la Escuela práctica y de la Escuela del Notariado donde se imprime un carácter real á los estudios, se aspira á formar de cada alumno unidades verdaderamente afectivas y de sus investigaciones realidades tan serias, tales como deben serlo. A este éxito feliz contribuyen en no escasa medida, los institutos á que nos refererimos más arriba y la forma de la enseñanza ejecutada en el sentido de hacer adquirir á los alumnos, la verdadera experiencia de la vida: conferencias interrogaciones, repeticiones, comentarios de los textos romanos, ejercicios prácticos, trabajos de seminario, tales son los medios que tanto en las Universidades germánicas como en la de Toulouse, se utilizan para conseguir aquel

Argel. — A las Escuelas Superiores de Argel han concurrido 664 estudiantes. La principal preocupación ha sido transformar estas escuelas en facultades, dando así nacimiento á esta nueva Universidad que será de grandes resultados para esta floreciente colonia francesa.

París — Donación. — Una persona que desea reservar su nombre ha puesto á disposición de la Universidad de París, en cinco anualidades, una suma total de 1.150.000 francos para costear la residencia, Universidades extranjeras de los profesores jóvenes y distinguidos.

Besançon. — El número total de estudiantes asciende á 288. En el informe elevado al Ministerio del ramo, se insiste sobre la cuestión de los locales, aumento de material y sobre los estudiantes extranjeros inscriptos en la Facultad de Letras. Estos llegan

con un conocimiento demasiado libresco de la lengua nacional; muchos no saben bastante el francés para hacerse comprender; pocos son capaces de sostener una conversación ordinaria. Todos vienen con la intención de perfeccionar sobre todo, su vocabulario y su pronunciación, para lo cual se les ofrece toda suerte de facilidades. Durante el período escolar 1907-1908 se ha creado un Curso de lengua comercial y financiera. Los que permanecen largo tiempo en Besançon expresan sus deseos de obtener un Certificado de estudios franceses que cada vez más se considera en el ex-

tranjero, como un título serio y de gran utilidad.

Burdeos. — La población escolar fué de 2892 estudiantes. Su Rector, reclama también aumento de materiales, ensanche de locales y construcción de nuevas aulas en las distintas facultades. La acción de la Universidad de Burdeos se ha hecho sentir en la Escuela militar de infantería de Saint-Maixent, en la cual se ha organizado una serie de conferencias, que han sido publicadas en un volumen intitulado: Hacia la fusión. Con España sus relaciones son cada día más fecundas: viajes de estudios, conferencias, cambio de profesores, etc. Los alumnos extranjeros son aún escasos; su Rector piensa que la cordialidad con las universidades españolas, la propaganda en la América latina y un conocimiento mejor de las fuentes de la Universidad, podrán atraer un número mayor de dichos estudiantes.

Caen. — Tenía un total de 654 estudiantes repartidos en sus cuatro facultades. Consciente del papel múltiple que deberán llenar los establecimientos de enseñanza superior; la Universidad de Caen, asegurando la enseñanza general y haciendo conocer las vías nuevas que se abren á cada instante en la investigación científica, se esfuerza por adaptarse á las necesidades particulares de la región normanda, y desenvuelve en la medida de sus recursos, las enseñanzas que responden á estas necesidades. En la Facultad de Derecho Astoul y Genestal han organizado una serie de conferencias sobre las costumbres de Normandía; las cuales han tenido un gran éxito y han atraido alumnos desde el mismo París. La Facultad de Ciencias se preocupó de desenvolver la enseñanza agrícola. Se sabe que existe desde hace varios años en la Facultad de Letras una cátedra de Historia de Normandía.

Clermont.—El aumento de alumnos por una parte, sus rápidos progresos en todas sus enseñanzas por otra, han colocado á la Universidad de Auvernia, entre las de primer rango. El Estado, el Municipio y el Consejo Directivo han contribuído á la creación de nuevos institutos, laboratorios, gabinetes, bibliotecas, museos, salas para conferencias, etc. El Informe concluye enumerando una serie de proyectos á realizarse según lo permitan los recursos de la

Universidad.

Nancy. — Estudiantes 2001, de los cuales 539 son extranjeros, figurando en primer término 319 rusos. El Director del Instituto de Química á pedido de los mismos industriales, ha instalado un laboratorio especial de análisis. Existe además, un laboratorio de química aplicada á la tintorería é impresión; una escuela de cervecería; un

instituto de mecánica; uno de electro-química; otro de física, la más vasta construcción de la Universidad de Nancy; un observatorio que presta grandes servicios á la astronomía y meteorología; instituto agrícola y colonial, escuela de lechería; instituto de metalurgía. En la Facultad de Letras se han creado nuevos institutos como el de lenguas germánicas; en el de Historia se ha abierto un curso sobre las antigüedades galo-romanas. Los institutos de arqueología, filosofía y literatura han producido trabajos de gran interés. La Facultad de Derecho no ofrece grandes novedades; merece recordarse, sin embargo, que los alumnos del Instituto de electro-técnica han reconocido la necesidad de que se le trasmitan algunas nociones de derecho. En la de medicina se han hecho nuevas instalaciones y sus profesores han desempeñado un buen papel en los congresos celebrados tanto en Francia como en el extranjero.

Contribution statistique à la réaction de l'organisme sous l'influence physico-chimique des agents météorologiques, por Paul GOEDOKEN. Archives d'Anthropologie Criminelle, t. XXIV, año 24º, Nº 183, Marzo 1909. — Varias experiencias prueban que las reflexiones de los vasos pueden partir de ellas mismas y que éstas toman parte en la regulación refleja de la circulación sanguínea. Se admite á menudo que las partes del cuerpo alejadas del campo de influencia del nervio centrípeto irritado por el secamento, acusan una dilatación ó una retracción de sus vasos, y cuando estos efectos reflejos no se extienden sobre un dominio de los mismos, demasiado pequeño, se manifiestan igualmente en la presión general de la sangre. Se sabe, por otra parte, que la intensidad de la luz química aumenta considerablemente en las grandes alturas, no solamente debido á la disminución de la presión atmosférica, sino también á la pureza del aire. Durante las ascenciones se han observado fuertes inflamaciones en la piel. Fácilmente se comprende que el sistema nervioso, singularmente en aquellas partes del cuerpo atacadas por la luz, no puede permanecer indiferente, como lo comprueban las alteraciones, los delirios, el mal de montaña etc., sufridos por los alpinistas. Basados en estas y otras consideraciones el A. piensa que la intensidad de la luz, graduada según las alturas, las latitudes y los diferentes agentes climatéricos, influye considerablemente en el dominio de la vida sentimental. Para comprobar esta tesis, expone en cuadros estadísticos los datos recogidos para el Hemisferio Norte (Dinamarca, Noruega, Francia, Italia, Finlandia, Inglaterra, Servia, Suecia, Groenlandia, Rusia, Alemania, Venezuela), y para el Hemisferio Sud (República Argentina, Uruguay, Australia), clasificados según las enfermedades que más atacan el sistema nervioso. Observa que en Bolívar y Guárico (Venezuela) sobre 4311 matrimonios existían 59.059 concepciones ilegítimas: esto sucede en los meses de Marzo, Abril y Mayo, es decir, cuando el sol hace su máximum de culminación, luego disminuye la proporción; aumenta nuevamente para seguir después una repartición más ó menos uniforme; estas variaciones se deben á causas puramente climatéricas. Estudia además la vivacidad de las pasiones en los pueblos civilizados del Mediodía, vivacidad que se manifiesta en las relaciones sexuales, en las discusiones parlamentarias, en los dramas, los suicidios, el alcoholismo, la actividad sanguínea en los dos sexos, las monomanías. Lamenta la falta de un número mayor de estadísticas; aconseja nuevas experiencias y termina su interesante artículo haciendo importantes observaciones respecto de la higiene y de la salud. — J. DEL C. M.

Interpsychologie infantile, por G. TARDE. Archives d'Anthropologie Criminelle de Médecine Légale et de Psychologie Normale et Pathologique, t. XXIV, año 24°, Nº 183, Marzo 1909. — En este artículo el ilustre profesor del Colegio de Francia, se propone poner de relieve la relación imitativa que acompaña siempre el ejercicio de una autoridad. Para el niño, dice, no existe el medio social; una colectividad impersonal que se le impusiera autoritariamente, le es desconocida; solo influye en su espíritu el ejemplo del padre, del maestro, del superior, es decir de tal ó cual persona determinada. Pero por muy grande que sea esta influencia sobre una organización aun plástica, se comprende que ella no es preponderante, pues, ante todo, es necesario contar con la evolución cerebral que no depende sino indirectamente de los agentes externos. En tal sentido el A. reputa las doctrinas de Pérez y de Baldwin respecto del desarrollo mental del niño y del momento en que ha de comenzar su educación. «Si la sugestibilidad del niño, dice TARDE, es mucho más grande que la del hombre, su cerebro en cambio es más tierno, y precisamente porque no está todavía anatómicamente concluido, tiene recursos interiores mucho más profundos para resistir las sugestiones de afuera; más tarde su sugestibilidad disminuirá, y entonces le será más difícil oponerse á las influencias exteriores cada día más fuertes y numerosas. Sabido es que el niño comienza su educación en el pequeño mundo de la sociedad infantil; de aquí, la necesidad de hermanos, hermanas y camaradas, y de aquí también el peligro de una educación aislada á domicilio. Quiere el A. que este grupo sea numeroso para que el niño reciba impresiones variadas y se evite el egoísmo, ó la acción estrecha de una sociedad reducida. Recomienda gran cuidado en la elección de los camaradas, singularmente si son grandes, por cuanto son ellos á quienes los niños imitan con mayor frecuencia y repite que lo más importante es no hacer del niño un Emilio, « educado en desierto y sometido á un desarrollo sugestivo de los más peligrosos».

Luego estudia Tarde los diferentes grados de la evolución en el niño; las diferencias en sus alimentos; la personificación de las cosas; la poesía que le ofrece la naturaleza; la disminución del instinto de crueldad; la intimidación; la simpatía y antipatía hacia las personas extrañas; la adaptación progresiva á la vida social; la teoría de la recapitulación según la cual el desarrollo orgánico del niño debe corresponder grosso modo á la evolución psicológica de la serie animal. Finalmente critica á Baldwin el sentido demasiado extenso que ha dado al concepto imitación y concluye refutando su doctrina

sobre la selección funcional. - J. DEL C. M.

Progresos de la Instrucción Primaria en Cuba. La Instrucción Primaria, año VIII, Nº 1, Septiembre 1909.—Del discurso pronunciado por el Dr. Gonzalo Aróstegui en la apertura del curso escolar de 1909 á 1910, tomamos los siguientes datos que revelan el gran desarrollo adquirido por la instrucción pública en la República Cubana. En de 1841 de una población de 200.000 habitantes, asistían á las escuelas: niños blancos 6025, niñas blancas 2417; niños de color libres 460, niñas de color libres 180; total 9082; es decir, apenas el 47 ½ % de la población escolar. En 1857 se fundó en Guanabacoa la Escuela Normal que dejó de funcionar al poco tiempo; y en 1890 creáronse dos Escuelas Normales en la Habana, las cuales se clausuraron en 1899. De 1.631.687 habitantes que tenía la Isla según el último censo español, no sabían leer ni escribir 1.179.357.

El curso de niños de 6 á 18 años se elevaba á 50.158 y la proporción que asistía á la escuela era de un 15,7 %; en esa misma época existían en la Isla 312 aulas, que en un espacio de seis meses fueron aumentadas á 3000. El siguiente cuadro demuestra la diferencia de la enseñanza en

	1894	1900
Población de la Isla	1.675.777 34.579	1.572.797
Maestros	800	3.613 12.03

Las últimas noticias arrojan las siguientes cifras: en la Habana, las escuelas que en 1901 fueron 64, ascendieron en 1909 á 77. El tanto por ciento de analfabetos ha descendido en esta proporción: año 1902, 34 º/o; 1903, 29 º/o; 1904, 25 º/o, y 1906, 21 º/o. En toda la Isla calculada la población escolar según el último censo (1907) en 541.445 niños, de los cuales concurrieron 171.017 ó sea el 31,06 º/o, cerca de dos veces más que en 1899, año durante el cual solo asistieron el 15,7 º/o. Bajo el provisoriato de Norte América primero y bajo el régimen de la independencia actualmente, los políticos y educacionistas cubanos se afanan por incorporar á la nueva República en la corriente franca de la instrucción.

La Pedagogía en las Universidades, por A. M. AGUAYO, profesor en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de la Habana, (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza) № 594, Sep. 1909.— No hace todavía dos decenios que en la gran República vecina ocurrió algo extraordinariamente memorable en la historia de la cultura y de la educación. Con el nombre de Escuela de Pedagogía, la Universidad de New York estableció (1890) un instituto profesional autorizado para conferir grados de master (magister) y doctor en Pedagogía, del mismo valor académico que los otorgados por las otras escuelas universitarias. Este suceso, cuyos

múltiples antecedentes (la importancia, la extensión y, sobre todo el carácter científico que iban tomando los estudios pedagógicos) entre nosotros no son bien conocidos, ha hecho creer erróneamente á algunos que las cátedras de Pedagogía y los institutos universitarios á que están unidas con frecuencia (escuelas prácticas y experimentales, seminarios pedagógicos, etcétera), constituyen una verdadera novedad, un rasgo modernista de los establecimientos de cultura superior en los Estados de la Unión Americana.

Nada más distante de la verdad que esa creencia. Antes, mucho antes que las Universidades de New York, Columbia y otras de la gran República hubiesen creado sus departamentos ó Escuelas de Pedagogía, en no pocas naciones, incluyendo la norteamericana, la ciencia y el arte de la educación estaban ya repre-

sentados por cátedras y por Institutos universitarios.

Desde los comienzos del siglo décimotercero, la más alta y principal función de las Universidades mediævales fué la de formar maestros para las escuelas inferiores (1). La Facultad de Artes, es decir, el nucleo alrededor del cual se establecieron las otras Facultades (Medicina, Derecho y Teología), era un verdadero seminario de maestros, donde se enseñaba el trivium (Lógica, Gramática y Retórica) y el quadrivium (Aritmética, Geometria, Astronomía y Música), y se ejercitaba á los alumnos en la práctica escolar. Los grados que el claustro conferia: el de licenciado (el que obtenía la licentia docendi ó autorización para enseñar), el de magister (maestro) y más tarde el de doctor (profesor) muestran á

las claras el espíritu de aquella Facultad.

En el siglo xvi, los humanistas del Renacimientro crearon el gimnasio ó Instituto clásico, que por más de tres centurias había de dominar en absoluto la enseñanza secundaria. Las Facultades de Artes, cuyos estudios absorbidos casi enteramente por la nueva institución, se vieron forzadas á elevar el nivel de su enseñanza, convirtiéndose poco á poco en las actuales Facultades de Filosofía ó de Letras y Ciencias. Como el profesorado de los gimnasios ó Institutos necesitaba sólida instrucción, y ésta sólo podia obtenerse en las Universidades, el claustro de Filosofía tuvo, de grado ó por fuerza, que adaptarse á una misión importantísima: la de formar maestros para las escuelae secundarias (2). No figuró por mucho tiempo en sus planes de estudios la Pedagogía, por la sencilla razón de que ésta, como sistema de conocimientos, no empezó á cultivarse hasta la época del gran Comenius (1592-1670); pero los espíritus sagaces no tardaron en echar de ver la falta de saber profesional de los profesores de instrucción intermedia y superior.

⁽I) Véanse, entre otras obras, las siguientes: Laurie, S. S. The Rise and Early Constitution of Universities. New York, 1901, páginas 214 à 235; Paulsen, Friedrich, Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2 volúmenes, Leipzig, 1906 à 1907; Giner, Francisco. Pedagogía Universitaria. Barcelona. Soler Hermanos; Compayré, Gabriel Abelard and the origin and early history of Universities, London, 1893.

⁽²⁾ Federico Paulsen, en su Geschichte des gelehrten Unterrichts (Leipzig, 1896-1897), refiere minuciosamente la historia de esa evolución de la Facultad de Artes.

Hace más de tres siglos, en 1582, un gran educador inglés, Ricardo Mulcaster, propuso establecer colegios de maestros en las Universidades, dando, entre otras razones que apoyaban sus ideas, la siguiente: «la materia de su estudio (el que hacen los maestros) es comparable á las mayores profesiones, tanto por el lenguaje y por el juicio como por la habilidad y la variedad de todos los extremos de su oficio» Pero esta buena semilla cayó en terreno estéril, y á Ale-

mania pertenece la gloria de haberla hecho germinar.

Un profesor de la Universidad de Goettingen, llamado J. M. Gesner, observó á principios del siglo xvIII que las Universidades, descuidaban mucho la preparación de los futuros maestros de enseñanza secundaria, y, para remediar el mal, creó en aquel centro de cultura un Seminario filológico (instituto práctico para el estudio de la Filología y hasta escribió una obrita de educación para los oberlehrers ó profesores de gimnasios. El ejemplo de Gesner resultó fecundo y eficaz. En 1769, la Universidad de Halle fundó un Seminario pedagógico para el estudio práctico de la Pedagogía; la de Helmsted imitó el ejemplo 10 años después, y Heidelberg, en 1809, creó su Instituto pedagógico, brillantemente dirigido por el profesor Schwarz. A estos valientes pioneers siguieron otros en la primera mitad del siglo XIX; pero el mayor progreso, la innovación más atrevida que en tal sentido llevó á cabo el genio pedagógico de la Alemania se debe al gran filósofo y educador Juan Federico Herbart (2). Empeñado éste en reformar la enseñanza con arreglo á las doctrinas de Pestalozzi, estableció (1810) en la Universidad de Königsberg una escuela experimental unida á un seminario pedagógico. En ella se ejercitaban los futuros profesores, quienes estudiaban y discutían los problemas pedagógicos, y ensayaban y procuraban mejorar los métodos didácticos.

El seminario pedagógico de Königsberg dejó de existir en 1833; pero los discípulos del gran filósofo (Enrique G. Brzoska, Carlos Volkmar Stoy, Tuiskon Ziller; Guillermo Fries, Guillermo Rein, etc.) se encargaron de difundir y de desenvolver aquel pensamiento fecundísimo. Contribuyó poderosamente á su obra de proselitismo, el edicto prusiano de 12 de Julio de 1810 (inspirado por Guillermo Humboldt), que exigía á los oberlehrers ó profesores secundarios una preparación pedagógica especial (3). Imitaron el ejemplo de Prusia otros Estados alemanes, y las Universidades de los mismos siguiendo las señales de los tiempos, se apresuraron á fundar cátedras de Pedagogía y seminarios pedagógicos. Brzoska, uno de los discípulos de Herbart, conmovió entonces profundamente la opinión de los educadores con un folleto titulado La necesidad de los seminarios pedagógicos en las Universidades y su organización (1836).

⁽I) Mulcaster, Richard, Positions, London, 1581 y 1582. La cita está tomada de los Essays on educational reformers, by Robert Hebert Quick. New York, 1892, pág. 101.

⁽²⁾ La historia de la creación de los seminarios pedagógicos de las Universidades alemanas está narrada en la obre Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt por W. Fries, München, 1895, págs. 22 á 41.

⁽³⁾ Obra de W. Fries antes citada, págs. I y 2.

No tuvo Brzoska la satisfacción de ver el fruto y la coronación de sus esfuerzos; pero á su muerte, un pedagogo de gran talento y originalidad, Carlos Volkmar Stoy, logró encarnarlos en un Instituto que tuvo inmensa resonancia en todo el mundo pedagógico: me refiero al Seminario pedagógico de la Universidad de Jena (1848-1885), y á su escuela práctica (Uebungsschule). El seminario comprendía cuatro divisiones con otras tantas clases de ejercicios: 1ª, el Prakitikum (ejercicios prácticos en la escuela adscrita á la Universidad); 2a, el Kritikum (ejercicios críticos), en que se discutían los méritos ó defectos de las lecciones prácticas; 3a, el Scholastikum (ejercicios escolares), donde se debatían asuntos de organización é higiene de la escuela; y 4ª, el Pädagogikum (ejercicios pedagógicos), para los estudios más generales y teóricos. Stoy daba todas las semanas lecciones de psicología, pedagogía general, pedagogía de las escuelas secundarias, metodología y literatura pedagógica, vida y sistema de Herbart é introducción á la lógica y filosofía (1). La escuela práctica del Seminario estaba á cargo de un profesor de segunda enseñanza y de tres maestros de instrucción primaria.

Después de Stoy, el Seminario pedagógico de Jena fué confiado á la genial y fecunda dirección del doctor Guillermo Rein, que ha logrado ponerlo á altura envidiable, convirtiéndolo en uno de los establecimientos de enseñanza más famosos de todo el universo.

Más adelante hablaré de su organización.

Tratándose de un país como Alemania, que se compone de 25 Estados libres y cuyas Universidades gozan de amplia autonomía, es claro que los seminarios ofrecen gran diversidad. Hay Universidades como la de Jena, que sostienen seminarios teórico-prácticos, unidos á escuelas dependientes de la institución; otras, como las de Giesen, Heidelberg y Leipzig, han creado seminarios teórico-prácticos, con ejercicios en gimnasios ó en escuelas no dependientes de las Facultades. No faltan algunas, como la de Göttingen, cuyos seminarios tienen un carácter exclusivamente teórico; pero, con muy pocas excepciones, en todas las Universidades del Imperio existen cátedras de Pedagogía, especialmente destinadas á los profesores de segunda enseñanza.

Fuera de Alemania, han establecido seminarios pedagógicos, mas ó menos semejantes á los mencionados, las Universidades austriacas y húngaras (Viena, Cracovia, Budapest, Klausemburgo, etc.); casi todas las suizas é italianas, algunas escandinavas y, en general, las de aquellos países donde las ideas y los métodos germánicos ejercen influencia (2).

4. Espíritu conservador de las Universidades. — No hay instituciones más conservadoras que las Universidades. Su resistencia á

Véase el artículo Stoy, Karl Volkmar, en el tomo VIII del Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, de W. Rein. Langensalza. 1908.

⁽²⁾ En la obra del Dr. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen (München, 1897), se refiere la historia de esas fundaciones en todos los países cultos.

toda innovación es tan violenta, que en algunos países, como Francia, los Gobiernos se han visto en la necesidad de establecer, con independencia de las Facultades, escuelas é institutos que son á todas luces universitarios. La historia nos cuenta que, en 1530, el rey de Francia Francisco I, á petición de Guillermo Budé, creó el Colegio de Francia (una verdadera Universidad), por no haber logrado que la Universidad de París estableciese cátedras de las lenguas hebrea

y griega (1).

Pero no es necesario retroceder al siglo XVI para buscar ejemplos de tal misoneísmo. Hace 41 años (fué en 1863), el Ministro de Instrucción pública, M. Victor Duruy, se convenció de que era empeño irrealizable el reformar la Universidad de París en un sentido más moderno y pedagógico. Entonces, acordándose probablemente de Budé, estableció la Escuela práctica de altos estudios, que es, en sustancia, un conjunto de laboratorios y otros institutos de carácter superior, que debían estar bajo la dirección del claustro de las Fa-

cultades (2).

Donde más claramente se descubre ese espíritu reaccionario de ciertas Universidades es en sus relaciones con las escuelas primarias é intermedias. A pesar del ejemplo de Alemania, Italia, Suiza y Austria-Hungría, las Facultades universitarias de no pocas naciones se opusieron obstinadamente durante casi todo el siglo XIX, no ya á crear departamentos ó escuelas de Pedagogía abiertas á todas las categorías del profesorado, sino, lo que es más grave aún, hasta á fundar aquellas enseñanzas exigidas por la educación profesional de los instructores de enseñanza intermedia. Por eso, no obstante el buen sentido del pueblo británico, hasta el año de 1872, ninguna Universidad inglesa ó escocesa autorizó en sus aulas los estudios pedagógicos. El mismo fenómeno se advierte en la Historia de la Unión Americana, donde, á pesar de los esfuerzos del Dr. Bernard, es necesario llegar á 1879 para presenciar la fundación de alguna cátedra de Pedagogía en un Colegio ó Universidad.

Más tardías aún las Universidades de la República francesa, comenzaron á interesarse por la cultura pedagógica en los comienzos de la actual centuria; y España se unió al movimiento general ha 5 años creando en la Universidad Central de Madrid la cátedra de *Pedagogía superior*, que con tanto lucimiento desempeña Don Manuel B.

Cossio.

Al doctor don Enrique José Varona cabe la gloria de haber establecido, por primera vez (el año de 1900) en una nación de lengua castellana, un departamento de Pedagogía, facultado para conceder grados académicos.

Seguramente que no es éste el menor de todos los servicios que ha prestado á su país el sabio educador y polígrafo cubano.

Puerto Rico siguió el ejemplo de Cuba, fundando en 1903 su Uni-

Véase Les Origines du College de France, por M. Lefranc. Paris, 1890.
 Véase Liard, Louis, l'Enseignement supérieur en France. Paris (A. Colin), 1888, tomo II, páginas 27I y siguientes.

versidad con un departamento normal (4); y 3 años después, la Universidad de La Plata, República Argentina, creó una Sección Pedagógica en su Facultad de Derecho y Ciencias sociales.

Publicaciones de las Revistas

L'Encéphale.—N° 9, Septiembre de 1909. Contribución al estudio de los tumores del cuarto ventrículo en el niño, por Barboneix y Kauffmann, con dos planchas y 41 observaciones; los A. llegan á la conclusión de que tales tumores son casi siempre gliomas ó ependimogliomas, frecuentemente producidos después de un traumatismo cefálico.—Hemorragia aracnoidiana espinal protopática, por G. Etienne con una plancha.—Un caso de aconchoplasía, por Voisin, dos planchas.—Dos signos de hemiplegía orgánica del miembro inferior por Romagna Manoia.

L'informateur des Aliénistes et des Neurologistes.— No 9, Septiembre de 1909. El Congreso de Medicina de Buda-Pest, sesiones de la sociedad de hipnología y Bibliografía.

Archives de Neurologie. — (Septiembre de 1909). Retrato de Bourneville, fundador con Charcot, de la revista; Quimismo de la substancia cerebral de los alienados, por A. Marie; las primeras tentativas remontan á 1812; Vauquelin separa el protagón y la colesterina; Fremy (1841) descubre el ácido fosfoglicérico; Gobby en 1847, descubre la lecitina y la cerebrina; luego Jackuch, Scherer, Müller, etc, constataron la presencia de otra; según Petrowsky la composición es esta: albuminoides, substancia gris 10.19; blanca 7.80; lecitina 3.16-3.14; cerebrina 0.10-3.10; coleiterina y grasas 3.43-16.64; queratina y substancias diversas 1.23-1.07; sales 0.26-0.18; agua 81.62-68.25. — Epilepsia unilateral de la cara y de los miembros, consecutiva á una hemorragia del lóbulo frontal, por Pain. — Sociedades y congresos, informaciones. — Serodiagnóstico de la sífilis, por Beaussart.

Revue Neurologique. — Nº 17 (Septiembre de 1909). Syndrome de coagulation massive del líquido céfalo-raquídeo, por Derrien, Nestrezat y Roger. — La cefalalgia en la demencia precoz, por Halberstadt. — Bibliografía.

Bulletin de l'Institut Général Psychologique. — (Junio y Julio de 1909). Espíritus y mediums por Th. FLOURNOY; esta conferencia del célebre profesor de Ginebra, descarta la cuestión del terreno religioso, moral y social para mantenerse en el científico. Cree que es un error identificar el espiritismo con el espiritualismo como lo hace la escuela inglesa. — El programa y los trabajos del instituto psico pedológico de San Petersburgo, fundado en 1907 por Bechterew, ocupándose principalmente de los reflejos.

— Utilidad en psicología, del empleo de un sistema apropiado de símbolos y signos, por J. Courtier. — Estética y Memoria, por M. de Fleury, llegando á estas conclusiones: Io que quien haya alcanzado cierto grado de cultura, el fenómeno intelectual de razonamiento domina, hacia las cualidades técnicas, los esfuerzos artísticos, la potencia de ejecución; 2º que los seres más simples, más instintivos hallan el sentimiento de lo bello en un fenómeno de memoria acompañada de emoción. Por eso el arte aparece como un misterioso espejo en el que se evocarían y rejuvenecerían deliciosamente antiguas imágenes. — Algunos problemas generales relativos á la actividad de los animales inferiores, por Bohn.

Journal de Psychologie.— Nº 5 (Octubre de 1909). Las perversidades del carácter en las histéricas, por P. Hartemberg. Estima que si no son más mentirosas, vanidosas, malvadas, coquetas, sensuales que otras, adquieren estas cualidades en ellas una fisonomía especial que las caracteriza. Se enriquecen de una abundante fantasía por exceso de imaginación plástica que engendra la autosugestión, las alucinaciones, el sonambulismo, etc., todo lo que es perversidad es degeneración; todo lo que es fabulería es histerismo.— La risa y la sonrisa en la demencia precoz, por la señorita Pascal y el doctor Nadal.— Fantasía y delirio de grandeza, por P. Borel.

Revue de Psychiatrie. — Julio de 1909, París. El alcoholismo, síntoma de las psiconeurosis constitucionales, por Sergio Soukanoff. — El delirio de interpretación, por M. MIGNARD.

Rivista Pedagogica. — Julio de 1909, Roma. P. R. Trajano, por P. Romano. — Los primeros años de dos niños, por P. Vecchia. — El cinematógrafo y la educación, por D. Orano; da el A. extraordinaria importancia al uso de este aparato en la enseñanza de carácter popular y como medio de difusión científica. — Por la reforma de las escuelas normales, por E. Formiggini. — El elemento educativo en los sermones, por Iole Abeniacar.

Revue Pédagogique. — Nº 8, Agosto 1909, París. La rehabilitación y la substitución, en la enseñanza, por Gobron. — La cuestión de la enseñanza del francés en los Estados Unidos, por la señorita CARRET.

Revue Universitaire. — Julio de 1909, París. Del papel de la fonética en la enseñanza de las lenguas vivas, por Th. Rosser. — Extensión del vocabulario por el método directo, por N. Mady.

Boletín de la Universidad de Santa Fe.—T. I., entrega 1ª y 2ª; director don Santiago Irigoyen, rector de la Universidad. Aparece en este primer número, los documentos orgánicos de la fundación y de la nacionalización. Además, los discursos pronunciados en la solemne colación de grados de Agosto, de los doctores Lassaga, Francioni, Irigoyen, Salatín, R. S. Naón, Martínez, Ramí-

rez. La conferencia del señor Altamira y un discurso del doctor Manuel F. Rodríguez.

Revista de la Universidad de Buenos Aires. — Octubre de 1909. La armada de don Diego de Sanabria y la carta descripción de Juan Sánchez Vizcaya, por L. R. Gondra. — La Enseñanza Secundaria, por R. Monner Sans, contestación al cuestionario Naón. — Actos y documentos oficiales.

Anales de la Universidad de Santiago de Chile. — Páginas 190-400. Julio y Agosto de 1909. Cuestiones Financieras, por R. Espinoza. — La novela castellana de hoy, por A. Labarca Hubertson. — Servicio sismológico de Chile, por M. de Ballare. — El comercio precolombiano en Chile y otros países de América, por R. Latcham. — Historia de las matemáticas, por Wargny. — El Congreso Internacional de Educación, por J. M. Gálvez.

Anales de la Universidad Nacional (Asunción, Paraguay). —1909. Nos 2 y 3; págs. 1-185. La constitución del Paraguay, por el catedrático de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales doctor Manuel Domínguez.

Revue Internationale de l'Enseignement. — Agosto de 1909, París. La enseñanza superior comercial en Alemania, por H. Schoen. — Monumento à C. Greard, discursos de Liard y Levasseur. — ¿ Los estudiantes franceses deben frecuentar las universidades yanquis ó las inglesas? — Las universidades francesas. en 1907-908. — Encuesta sobre la enseñanza técnica superior.

The Pedagogical Seminary. — Junio de 1909. El crecimiento de los niños de Filipinas, John Franklin Bobbit. — Escuelas al aire libre, por W. Curtis. — Como la embriaguez puede ser prevenida por la educación primaria, por Tour A. Williams. — Sentimientos, ideas y conducta del niño con respecto á los animales, por A. Kaylor. — Contribución al estudio de la psicología de los niños, por A. Wiggain. — Actividad del niño entre los pueblos primitivos, por A. Chamberlain. — Fases del juego en los niños japoneses y los hombres, por A. Smith.

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. — Agosto de 1909. Nº 593. Acerca de la enseñanza teórico-práctica del Ingeniero, por D. E. Winter. — Práctica de Física y Química en la Escuela Primaria, por D. E. Lozano. — La España del siglo XVIII (continuación), por R. Altamira. — La enseñanza técnica en Bulgaria.

Boletín de la Instrucción Pública. — Septiembre de 1909. Acta, decreto y texto del «Catecismo de Moral Cívica» por el jurado instituído por decreto de Septiembre 7 de 1908 — Universidad Nacional de La Plata. — El problema de la afectividad, por V. MERCANTE. — Las bibliotecas infantiles como medio de cultura y base de las bibliotecas populares, por P. A. PIZZURNO. — El placer

y la moral en los ejercicios físicos, por F. Lagrange. — Contribución al estudio de los órganos de los sentidos, por N. Roveda. — La interpretación de la historia, por R. Levene. — Efectismo psíquico de la lectura, por F. — Autonomía intelectual en las escuelas, por Henri Lincoln Clapp, por P.

El Monitor de la Educación Común. — Octubre 31 de 1909. Recuerdos de la infancia, por C. O. Bunge. — Evolución de la escuela primaria argentina, por J. G. Beltrán. — Urquiza y su obra civilizadora, por M. LEGUIZAMÓN. - La enseñanza del idioma nacional, por E. León O'Dena. — El « Día de los árboles », por R. B. DÍAZ. – El plan de estudios, por R. Lugones. – Poemitas y canciones, por E. BAUCHS. — Ampliación gramatical, por J. B. Selva. — Las teorías del conocimiento y los criterios de la verdad, por L. J. Frumento. — Sarmiento, por Ida J. Croce. — Proyecciones pedagógicas, por C. N. Vergara. — Educación Moral, por E. M. Belloni. - Discurso sobre las escuelas nocturnas obreras, por M. A. Montes de Oca. — Leopoldo Díaz, por A. PARODIÉ MANTERO. — Enseñanza de los problemas, por A. PRAT. -La escuela nocturna de mujeres y los alumnos obreros, por C. M. DE TURDERA. — Enseñanza del castellano, por D. GAUNA. - El primer grado, por M. T. CARRILLO. - Las nuevas escuelas en la Pampa Central, por F. R. VILLANUEVA. — Las escuelas profesionales en Alemania, por V. Cambón.

El Libro. — Julio de 1909. La abstinencia en los místicos, por G. Dumas. — El problema del analfabetismo, por F. A. Coni. — Geografía científica, por D. Jijena. — Lecturas y conferencias populares, por L. A. Alta. — Prosodia verbal, por J. B. Selva. — Diálogo Escolar, por E. Ros. — La bibliografía, por B. Vicuña Subercaseaux. — Divagaciones idiomáticas, por E. Castro y Perona. — La vida intrauterina y la herencia, por J. A. López. — El bostezo, M. C. Sánchez Mendoza. — (Autógrafo) R. Altamira. — Conferencias públicas en la Asociación del Profesorado de Alvarez, Levene, Altamira.

La Educación Nacional. – Julio de 1909. Santiago de Chile. El naturalismo en el profesorado nacional, por La Redacción. — La edificación escolar en Suecia (continuación), por Idrottsmann. — Observaciones sobre la lucha por la vida y sus consecuencias en la flora y fauna de Chile, por L. Castillo, J. Dey. — La ornamentación floral de las clases y de los patios escolares, por Descamps. — Austria — Reforma de los exámenes y de la clasificación de los establecimientos de instrucción secundaria, por F. J. — El primer Congreso de educación moral de Londres, por J. H. Muirhead. — Lo que debe saber toda joven, por M. Wood-Allen.

Revista de Derecho, Historia y Letras. — Agosto de 1909. Buenos Aires. Libertad de enseñanza, por J. M. Estrada. — Guerra entre Rozas y Santa Cruz (1832-1839) por Centeno. — Los extran-

jeros ante la ley chilena, por A. Correa Bravo. — Corta memoriasobre los medios de llegar pacíficamente á la reconstrucción del
Virreinato, por L. B. Tamini. — Proyecto de reforma del Calendario, C. A. Hesse. — La Bolsa de Nueva York y el pánico de
1907, por E. Meyer J. — La revolución del Alto Perú en 1809,
por M. Castro López. — La Presidencia de Derqui, por M. Ruiz
Moreno. — De Punta Arenas á la Isla Decepción, por J. B. Charcot. — Maniobras navales, 1909, por D. Aguirre. — Bolivia! por
E. S. Zeballos.

Archivos de Psiquiatría y Criminología. — (Buenos Aires, Agosto 1909). La enseñanza de la Psicología por F. de Veyga. — El Fotismo cromático de las palabras por V. Mercante. — Sobre la ceguera nerviosa por J. Ramos. — La frecuencia del vértigo estomacal por C. Bonorino Udaondo. — La duración de los sentimientos y de sus excitantes, por C. Rodríguez Etchart.

Rivista di Psicologia Applicata. — Octubre de 1909, Bologna. Un libro singular y una obra de justicia, por G. C. Ferrari, estudio del trabajo de Chiffard Whittingham Beers. — A mind found itself an autobiography, publicada en Nueva Yorck. — La psicología de las ideas fuerzas, por R. G. Assagioli, trabajo original é interesantísimo para los pedagogos particularmente, los principios psicagógicos que sienta el A. — ¿ Por qué no poseemos un órgano del sentido eléctrico? por F. Baglioni.

Revue Philosophique. — Septiembre de 1909, París. — La explicación científica de la causalidad, por Kozlowski, en donde el A. demuestra entre otros, estos grandes principios del punto de vista didáctico: Comprendemos una aserción en términos verbales cuando la transferimos en términos intuitivos. La imagen hipotética es la causa de la ley. — La Estética Científica, por C. Lalo; el conocido psicólogo, dice que la estética integral se coronará no por una psicología de amateur ó de artista sino por una filosofía de la crítica y de la historia del arte. — De las vicisitudes de la lucha por la vida, por S. Georgesco.

La Revue Psychologique. — Bruselas, fascíc. 3, Septiembre. Esta revista dirigida por una mujer de talento la doctora IOTEYKO, trae en este número dos trabajos, entre otros, del mayor interés, pedagógico y que han promovido comentarios en Italia, Suiza y Francia: *Metodología Psicopedagógica y Educación Científica*, escritos por la misma Ioteyko en ese estilo vivaz y sentido que es su característica.

Archives de Psychologie, Nº 33 (Octubre de I909) Ginebra; dirigidos por Flournoy y Claparede. — Trae un artículo fundamental del punto de vista pedagógico de Ed. Abramowski l'Image et la Reconnaissance; otro de H. Pieron La loi de L'oubli chez la Limnée y otro de Gonin Un cas d'Aphasie visuelle pure.

L'Educateur moderne, Noviembre de 1909. Trae VI Congreso de psicología (informe de la Dra. Ioteyko) por Blum; Una observación de psicología infantil por Seilliére y La alimentación del alumno por RAUCHET.

Anales de Instrucción Primaria, Números de 1 á 6, (Enero-Junio de 1909). Montevideo, páginas 716.—Bajo la dirección del Dr. Abel J. PÉREZ, acaba de aparecer esta voluminosa publicación nutrida de artículos interesantes, de documentos oficiales, de datos referentes á la administración escolar de la República Oriental; además la traducción de dos libros cuya importancia y utilidad los pedagogos conocen: el Informe de los quince y La Enseñanza Sistemática de la Ciencia por E. G. Howe, precioso desarrollo de lecciones objetivas para 1º, 2º y 3º grado, considerando la ejercitación intuitiva bajo aspectos nuevos.

VARIAS

Sociedad de Psicología. — En la sesión que tuvo lugar el 27 de Noviembre eligióse presidente al Dr. José Ingegnieros, secretario general al doctor Horacio P. Areco y secretario de sección al señor Víctor Mercante. La Sociedad realizó durante el año, bajo la presidencia del doctor Horacio Piñero, una serie de reuniones interesantísimas en las que hubieron comunicaciones originales de carácter general. Técnico ó indagatorio de los doctores de Veyga, Ingegnieros, Mercante, Senet, Roveda, Rodríguez Etchart, Ameghino, Onelli, etc. acerca de la anatomía fina del sistema nervioso y métodos de preparación, Psicología de los animales, enfermedades mentales, Psicología de los sentimientos, fenómenos anestésicos, teorías acerca de la atención, tiempo psíquico, antropogenia, etc. La labor ha sido interesante y el empeño de los socios evidenciado por la participación activa en las sesiones. El doctor Piñero iniciador de la Sociedad, ha presidido un período de acción brillante.

Escuela para niños débiles — Uno de los proyectos que preocuparon más la atención del doctor José M. Ramos Mejía, desde que se hizo cargo de la presidencia del Consejo Nacional de Educación, fué sin duda, el establecimiento de escuelas para niños débiles. La opinión pública simpatizó con esa idea. La acción privada contribuyó de un modo eficiente, á tan digno objeto, y fueron muchos los propietarios que ofrecieron locales, entre éstos el Sr. Carlos Olivera, que desde los primeros momentos puso á disposición del Consejo una parte de su espléndida posesión en la Floresta, y en ella es donde se ha inaugurado la primera escuela para niños débiles, precursora de otras muchas, que necesita Buenos Aires para arrancar por medio de ellas, á una muerte prematura ó á una vida de sufrimientos, á gran cantidad de infantiles predestinados. La selección de alumnos se ha hecho en barrios adyacentes á

la escuela bajo la dirección de los señores Luis Carcinelli y Emilio Bondinasi, designados por el Consejo para desempeñar la dirección científica de estas escuelas; ellos han podido comprobar el gran número de niños que necesitan aire, luz y alimento para

poder desarrollarse normalmente.

El horario que rige en ella, es el siguiente: á las 8 a. m. desayuno abundante y sano, luego recreo y paseos por el parque hasta completar con esto y una media hora de clase toda la mañana; á las 11, el almuerzo en que se notan platos suculentos y adecuados; luego recreos y momentos de clase hasta las 4 en que se toma la copa de leche, recreo hasta las 5, que se cumple bajo la dirección de la profesora normal señora Magdalena G. de Torres, bien elegida por cierto, y de las dos ayudantas, que demuestran un entusiasmo digno de encomio, pasarán los niños 9 horas diarias al aire libre, y dedicados á fortalecerse y desarrollarse.

Observando á sus hijos, había allí unas mujeres del pueblo, que demostraban con la rudeza de su lenguaje el agradecimiento al presidente del Consejo, quien es posible que no asista á las grandes fiestas escolares, pero que en cambio en las modestas como la de ayer, está presente y desde su alto puesto, observa y allana

las dificultades, con patriótico altruísmo.

Escuelas Normales de Maestros y Superiores.—El Ministro doctor R. S. Naón, cuyo período se distingue por una actuación eficaz y benéfica para la instrucción pública en un terreno de realidades y no ilusorio como acaece cuando se emplea el esfuerzo en decretos sobre programas y reglamentos modificando lo existente para volver á lo que existió, se ocupa actualmente de ubicar en diversas ciudades de la república, catorce escuelas normales mixtas y organizar una Superior en Buenos Aires.

Colegio Nacional de la Universidad. — Su Rector el doctor González Litardo, ocúpase actualmente de montar las aulas é instalar los laboratorios para comenzar los cursos de 1910 en los espléndidos edificios de la Avenida Buenos Aires entre 50 y 48. Ocúpase asimismo, de alistar los internados que admitirán en Marzo próximo, 100 alumnos, 25 en cada uno de los palacetes situados en parajes encantadores por sus jardines y sus horizontes. Están además, prontos los planos de la enfermería cuya construcción empezará en Febrero y en la que se invertirán 80.000 §. Es un modelo de distribución, preparadas las salas de acuerdo con las exigencias higiénicas y las prescripciones médicas.

El cometa Halley. — En el Centro de Ingenieros de esta ciudad, dió el doctor Porro de Somenzi, sobre el cometa cuya aparición se anuncia, una conferencia ilustrada con la habilidad y talento que distinguen al director del Observatorio en esta forma de difusión del conocimiento científico.

Escuela Graduada Anexa.—Esta dependencia universitaria ha finalizado el año escolar con 342 alumnos distribuídos así: primer

grado inferior: 37 de los cuales fueron aprobados 31, aplazados 3 y reprobados 2; primer grado superior: 33, aprobados 24, aplazados 6, reprobados 3; segundo: 43, aprobados 33, aplazados 8, reprobados 2; tercero inferior: 43, aprobados 38, aplazados 7, reprobados 8; tercero superior: 36, aprobados 22, aplazados 12, reprobados 3; cuarto «A»: 37, aprobados 23, aplazados 11, reprobados 3; cuarto «B»: 37, aprobados 12, aplazados 25, reprobados 0, preparatorio «A»: 37, aprobados 22, aplazados 10, reprobados 5; preparatorio «B»: 39, aprobados 14; aplazados 9, reprobado 16; lo que significa un total de 209 aprobados, 91 aplazados y 42 reprobados, correspondientes respectivamente á un 61.17, 26.79 y 12.07 % del número de niños que han rendido el examen final.

Colegio Secundario de Señoritas. — Cuarto año. — Alumnas asistentes, 12; alumnas aprobadas, 12.

Tercer año. - Alumnas asistentes, 24; alumnas aprobadas, 17;

alumnas aplazadas, 5; alumnas reprobadas, 2.

Segundo año. — Alumnas asistentes, 27; alumnas aprobadas, 17; alumnas aplazadas, 7; alumnas reprobadas, 3.

Primer año — Alumnas asistentes, 52; alumnas aprobadas, 20;

alumnas aplazadas, 15; alumnas reprobadas, 17.

Curso Preparatorio A.— Alumnas asistentes, 44; alumnas aprobadas, 23; alumnas aplazadas, 10; alumnas reprobadas, 11.

Curso Preparatorio B.— Alumnas asistentes, 40; alumnas aprobadas, 15; alumnas aplazadas, 5; alumnas reprobadas, 20.

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

