

H1570
12 1910

132

REPÚBLICA ARGENTINA

BOLETÍN
DE LA
INSTRUCCIÓN PÚBLICA

ÓRGANO OFICIAL
DEL MINISTERIO DEL RAMO

DIRECTOR: DR. ROBERTO REPETTO
SUBSECRETARIO DEL DEPARTAMENTO

Núm. 12.—FEBRERO de 1910

TOMO IV



BUENOS AIRES
TALLERES GRÁFICOS DE LA PENITENCIARÍA NACIONAL
1910



00091907

SUMARIO

SECCIÓN OFICIAL.—Fundación de Escuelas Normales Rurales y Mixtas.—Escuelas Normales Mixtas de San Pedro, Pehuajó, Lincoln, Tandil y Olavarría.—Escuela Profesional de mujeres N.º 3.—Escuela de Artes y Oficios de Catamarca.—Museo Nacional de Historia Natural.

SECCIÓN DOCTRINAL Y TÉCNICA.—La enseñanza de la lengua latina en los institutos oficiales de España: *Carlos Cambonero*.—El cometa Halley: *C. D. Perrine*.—Las ideas y las cosas en la enseñanza: *Roger Cousinat*.—Estudios sobre la mentalidad del adolescente: *R. S.*—Fuentes de la Historia del mundo antiguo: *X.*—La educación de la mujer: *C. Champy Alvear*.—Notas pedagógicas de una excursión: Prof. *Alice Pestana*.

SECCIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTADÍSTICA.—Oficina de estadística del Ministerio.—Escuela Normal de San Luis.—Colegio Nacional de Catamarca.—Colegio Nacional de La Rioja.—Escuela Normal de La Rioja.—Liceo de Señoritas.—Escuela Normal de Santiago del Estero.—Escuela Normal de Jujuy.—Escuela Normal del Rosario.—Colegio Nacional de Santa Fe.

SECCIÓN DE INFORMACIONES.—La enseñanza técnica en Inglaterra (conclusión).—Un curso de Estética.—Los estudios hispanos.—El tercer congreso internacional de Higiene Escolar.—La crisis del magisterio en Italia.—Recompensas al magisterio. Una hermosa declaración.—Disidencias en el magisterio italiano.—Vida escolar.—La Argentina en el exterior, conferencia del señor Herrero Ducloux.—Colegio Nacional de Santa Fe, memoria del Rector señor *Domingo G. Silva*.—Los estudiantes argentinos en la Universidad de Turín.—BIBLIOGRAFÍA.

ADVERTENCIA

La correspondencia y canjes deben dirigirse al Secretario de la Redacción, Dr. Luis R. Fors en el Ministerio de Instrucción Pública.

CONDICIONES

Los números del Boletín se venden al precio de un peso m/n, en la Capital Federal en los puntos siguientes:—*Librería Central*, calle Florida, N.º 16.—*Librería Hispano-Americana*, calle Rivadavia, N.º 581.—*Librerías de Jesús Menéndez*, calles Bernardo de Irigoyen, N.º 186 y Cuyo N.º 829.—*Librería Americana*, Bolívar, N.º 110.

PRECIO DE SUSCRIPCIÓN: Diez pesos m/n

PRECIO DE LOS TOMOS PUBLICADOS: Cinco pesos m/n c/u



BOLETIN

DE LA

INSTRUCCIÓN PÚBLICA

AÑO II.

BUENOS AIRES, FEBRERO DE 1910

NÚM. 12.

SECCIÓN OFICIAL

Fundación de Escuelas Normales Rurales y Mixtas

Buenos Aires, Enero 17 de 1910.

CONSIDERANDO:

1º Que el número de maestros con que actualmente cuenta la Nación, para impartir la enseñanza primaria, no alcanza á llenar las exigencias reales de la población escolar de toda la República;

2º Que el problema que plantea la falta de maestros se agrava por las resistencias que oponen los graduados en las ciudades, cuando se intenta destinarlos á la enseñanza en la campaña ó en pequeñas poblaciones suburbanas;

3º Que con el fin de obviar esas dificultades, el Poder Ejecutivo creó el año ppdo., la institución de la Escuela Normal Rural, procurando establecerla dentro de la misma región en que los egresados deben desarrollar su acción;

4º Que el Poder Ejecutivo solicitó y obtuvo del Honorable Congreso los fondos necesarios para organizar, en el presente año, escuelas normales rurales en diversos puntos del país,

El Presidente de la República—

DECRETA:

Art. 1º Fúndanse las siguientes Escuelas Normales Rurales Mixtas:

Provincia de Santa Fe.—Escuela Normal Rural Mixta de San Justo.

Provincia de Entre Ríos.—Escuela Normal Rural Mixta de Victoria.

Provincia de Córdoba.—Escuela Normal Rural Mixta de Dolores.

Provincia de Santiago del Estero.—Escuela Normal Rural Mixta de la Banda.

Provincia de la Rioja.—Escuela Normal Rural Mixta de Chilecito.

Provincia de Salta.—Escuela Normal Rural Mixta del Rosario de la Frontera.

Territorio Nacional del Chaco.—Escuela Normal Mixta de Resistencia.

Art. 2º Nómbranse Directores de las Escuelas Normales á que se refiere el artículo anterior, á los siguientes profesores normales;

De la Escuela de San Justo, al Sr. Juan O. Gauna;

De la Escuela de Victoria, al Sr. Bernardo L. Peyret;

De la Escuela de Dolores (Córdoba) al Sr. C. Duarte;

De la Escuela de la Banda, al Sr. Martín Uriondo;

De la Escuela de Chilecito, al Sr. Luis Robín;

De la Escuela del Rosario de la Frontera, á la Srta. Carmen Salas;

De la Escuela de Resistencia, al Sr. Felipe Gardell.

Art. 3º Los Directores nombrados presentarán á la brevedad posible una lista de candidatos en condiciones de desempeñar los cargos directivos y docentes de las respectivas escuelas.

Art. 4º Los sueldos del personal á que se refiere el presente decreto, se imputarán á las partidas respectivas de la Ley General de Presupuesto para el corriente año.

Art. 5º Comuníquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.

**Escuelas Normales Mixtas de San Pedro, Pehuajó Lincoln,
Tandil y Olavarria**

Buenos Aires, Enero 20 de 1910.

Vistas las consideraciones aducidas en el decreto de fecha 5 del corriente, consideraciones que son de carácter general y extensivas á todas las provincias, al fomento de cuyos intereses educacionales está obligado á contribuir el Gobierno Nacional, en beneficio de la cultura de todas las secciones de la República,

El Presidente de la República—

DECRETA:

Art. 1º Fúndanse en la Provincia de Buenos Aires las Escuelas Normales Mixtas de San Pedro, Pehuajó, Lincoln, Tandil y Olavarría.

Art. 2º Nómbranse Directores de las referidas Escuelas á la Srta. Pastora Renaudier y los Sres. Adolfo P. Velázquez, M. Sársfield Escobar, J. Ramón Bonastre y Carlos Videla Rivero, respectivamente.

Art. 3º Los Directores nombrados presentarán, á la brevedad posible, una lista de candidatos en condiciones de desempeñar los cargos directivos y docentes de las respectivas escuelas.

Art. 4º Los sueldos del personal á que se refiere el presente decreto, se imputarán á las partidas respectivas de la Ley General de Presupuesto para el corriente año.

Art. 5º Comuníquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.

Escuela Profesional de Mujeres N.º 3

Buenos Aires, Enero 31 de 1910.

Visto que la Ley de Presupuesto para el corriente año, provee los recursos necesarios para el funcionamiento de una nueva escuela profesional en la Capital,

El Presidente de la República—

DECRETA:

Art. 1º Fúndase la Escuela Profesional de Mujeres N.º 5 de la Capital.

Art. 2º Nómbrase Directora del referido establecimiento, á la Srta. Dolores Alazet Rocamora.

Art. 3º Comuníquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.

Escuela de Artes y Oficios de Catamarca

Buenos Aires, Enero 31 de 1910.

Visto que la Ley de Presupuesto para el corriente año, provee de recursos necesarios para el funcionamiento de la Escuela de Artes y Oficios de Catamarca, creada por Decreto de 1º de Diciembre del año próximo pasado, y siendo necesario nombrar para la misma, el personal respectivo,

El Presidente de la República

DECRETA:

Art. 1º Nómbrase para la referida Escuela, el siguiente personal:

Director, Sr. Carlos M. Hordh, á contar desde el 1º del corriente, con el sueldo mensual de \$ 450 $\frac{m}{n}$.

Vicedirector, Sr. Juan de la Cruz Olivera, á contar desde el 1º de marzo próximo, \$ 250 $\frac{m}{n}$.

Secretario Bibliotecario, Sr. José S. Berrondo, á contar desde el 1º de marzo próximo, \$ 100 $\frac{m}{n}$.

Profesor de Tecnología, Mecánica y Metodología, Sr. Carlos M. Hordh (dos cátedras) á \$ 180 c/u., á contar desde el 1º del corriente, \$ 360 $\frac{m}{n}$.

Profesor de Aritmética, Sr. Lorenzo Moreno, \$ 180 $\frac{m}{n}$.

Profesor de Geometría y Dibujo lineal, Sr. Juan de la Cruz Olivera, \$ 180 $\frac{m}{n}$.

Profesor de Idioma Nacional y Caligrafía, Sr. Lorenzo Moreno, \$ 180 $\frac{m}{n}$.

Profesor de Dibujo Natural, Sr. Domingo Cairolí, \$ 150 $\frac{m}{n}$.

Profesor de Dibujo Industrial, Sr. Domingo Cairolí, \$ 150 $\frac{m}{n}$.

Profesor de Trabajo Manual en madera, Slöjd, Sr. Juan de la Cruz Olivera, \$ 150 $\frac{m}{n}$.

Profesor de Trabajo Manual, Plegado geométrico y cartonado, Sr. Lorenzo Moreno, \$ 150 $\frac{m}{n}$.

Jefe, Maestro de Carpintería, Ebanistería y Tornería, Sr. José Acosta, \$ 220 $\frac{m}{n}$.

Jefe, Maestro de Herrería, Mecánica, Sr. Ramón Rumbo \$ 220 $\frac{m}{n}$.

Jefe, Maestro de Escultura en madera y yeso, Sr. Domingo Cairolí, \$ 220 $\frac{m}{n}$.

Jefe, Maestro de Talabartería, Sr. Juan Antoniazzi, \$ 220 ^m/_n.
Jefe, Maestro de Encuadernación, Sr. José L. Robledo, \$ 220 ^m/_n.

Mayordomo, \$ 50 ^m/_n.

Dos Ordenanzas á \$ 40 c/u.

Art. 2º La Contaduría General liquidará mensualmente, á contar desde el 1º de marzo próximo, á favor del Director nombrado, treinta pesos nacionales para el pago de alquiler de su casa habitación, y quinientos pesos de la misma moneda, para materia prima y gastos generales.

Art. 3º Los sueldos de los profesores, jefes de talleres y demás empleados, respecto de cuyo pago de sueldos no se expresa desde la fecha en que deben ser abonados, se liquidarán á partir del día en que tomen posesión de sus respectivos destinos.

Art. 4º Impútese al inciso 16, ítem 221, Anexo E del Presupuesto vigente; comuníquese, publíquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.

Museo Nacional de Historia Natural

Buenos Aires, Enero 31 de 1910.

A fin de proveer varios puestos creados por Ley de Presupuesto para el corriente año en el Museo Nacional de Historia Natural,

El Presidente de la República—

DECRETA:

Art. 1º Nómbrase en el referido establecimiento, á contar desde el 1º del corriente, el siguiente personal:

Prosecretario: Sr. Agustín Péndola; Ayudante Técnico del Director, Sr. Pedro Serié;

Dibujante: Sr. Vicente Faggiotto;

Preparador: Sr. Angel Zotta;

Ayudante de Secretaría: Sr. Juan de Carles

Art. 2º Nómbrase á contar desde la fecha del presente decreto:

Ayudante Preparador: á D. Augusto Save y Ordenanza á D. Alberto Wilde.

Art. 3º Comuníquese, publíquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.

SECCIÓN DOCTRINAL Y TÉCNICA

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA LATINA EN LOS INSTITUTOS OFICIALES DE ESPAÑA

Si Voltaire, D' Alembert y algún otro redactor de *L' Encyclopedie* tuvieron frases de ironía contra el latín, no fué ciertamente porque dejaran de reconocer en la lengua del Lacio su elegancia, su flexibilidad, su concisión y hasta su riqueza de vocabulario, sino por el empeño de los eruditos en recabar para ella la exclusiva, pues el mismo Voltaire, como la mayoría de los escritores de su época, rindió homenaje al neoclasicismo, escuela que procuraba imitar los modelos de las literaturas griega y latina.

Nadie puede negar la bondad de los monumentos literarios de los latinos, ni la importancia de aquel hermoso legado en que pusieron á contribución su ingenio y su talento poetas como Virgilio, Horacio, Tibulo, Catulo y Propertio; dramáticos como Plauto y Terencio; satíricos como Juvenal y Marcial; oradores como Cicerón y Quintiliano; historiadores como Salustio, Tácito y Tito Livio, y didácticos como Columela, Pomponio Mela y Plinio el viejo; pero es que siglos después, en plena edad moderna, cuando las lenguas neolatinas: francés, italiano y español, estaban en la plenitud de su desarrollo, aun todavía los naturales de estas tres naciones escribían libros en latín, como si este idioma fuese el peculiar de sus compatriotas en los usos de la vida. Y es de notar que la preponderancia del latín se debe en gran parte á la iglesia católica que, inflexible, sostiene esta lengua en sus ritos como en los primeros siglos del cristianismo, de tal manera que aun hoy día no se podrá encontrar orador sagrado en España que no intercale frecuentemente alguna frase latina en el sermón, á seguras de que sus oyentes no han de traducírsela. Así habremos de dar la razón á Voltaire cuando aconseja, para producir buen efecto, hacer citas en un idioma que nadie entienda.

«El conocimiento de la literatura latina,—decía un doctor de la Universidad de Salamanca en 1846,—es sumamente útil al teólogo, al jurisconsulto, al médico, al historiador, al literato y á todas las personas que se dedican al estudio de algún ramo del saber humano: en ella se encuentran los fundamentos de todas las ciencias; en ella tenemos archivados los tesoros que los sabios de todos los siglos legaron á la posteridad, y, finalmente, su estudio ha contribuído y contribuirá á los progresos de la civilización».

Este panegírico, reflejo fiel de los encomios que para el latín tenían sus apasionados, nos da la medida del irreflexivo amor que los guiaba, pues si al teólogo, al historiador y al literato es de necesidad el estudio de esta lengua, á las demás profesiones que en abundoso número constituyen en la vida moderna el desarrollo de la actividad humana, les resulta de poco provecho efectivo, y sin aplicación práctica dentro de la esfera de acción de cada uno.

En España hizo crisis la preponderancia del latín en los comienzos del siglo XIX. D. Pedro José Pidal, Ministro de Fomento que lo era en 1845, nos lo dice en el preámbulo de la ley que dictó referente á instrucción pública:

«En lo antiguo fijaba casi exclusivamente la atención el estudio del latín que con algunos conocimientos de filosofía escolástica venía á constituir nuestra segunda enseñanza: echáronse luego de menos las ciencias exactas y naturales, cuyo abandono ha sido tan funesto á la industria española y después de varios ensayos hechos con no muy feliz éxito, cayóse en el extremo contrario, abandonándose casi del todo el estudio de las humanidades, y pretendiendo convertir á los jóvenes puramente en físicos y matemáticos. ¿Qué ha resultado de aquí? Sin conseguirse lo último se han perdido los estudios clásicos y nuestra literatura actual se resiente por desgracia de tan fatal abandono».

No se hallan ajustadas á la razón todas las aseveraciones del Ministro, pues precisamente en su época abundaban los buenos escritores, y la segunda enseñanza no tiene, no debe tener, el fin de formar literatos, sino el de proporcionar á los jóvenes, conocimientos elementales, útiles en todas las esferas de la vida.

Además, el concepto de que la literatura latina es la única fuente de buen gusto en que deben saciar su sed los escritores españoles, pudo admitirse hasta los comienzos de la edad mo-

derna; pero después que los siglos XVI y XVII produjeron aquel inmenso tesoro literario con Lope, Cervantes, Tirso, Calderón, Moreto, Rojas, Alarcón, Vélez de Guevara, Quevedo, los Argensolas, Fray Luis de León, Saavedra Fajardo, el P. Rivadeneyra, Ambrosio de Morales, el P. Mariana, Melo, Vicente Espinel, Garcilaso, Céspedes, Fernando de Herrera, Francisco de Rioja, Santa Teresa de Jesús, Ercilla y otros muchos que al correr de la pluma no recordamos, es inútil buscar en Roma mejores modelos que los de la edad de oro de nuestra literatura.

Pidal dividió la segunda enseñanza en dos secciones:

La 1ª. *elemental*, comprendía próximamente lo que hoy constituye el mal llamado Bachillerato en Artes y se cursaba en cinco años. Aprobados éstos y revalidado el alumno, obtenía el título de *Bachiller en Filosofía*.

La 2ª. *de ampliación*, comprendía los estudios siguientes: Perfección de la lengua latina, Griego, Inglés, Literatura y Filosofía.

Estas dos secciones constituían en junto la Facultad de Filosofía, que tenía por término el título de Licenciado. Moyano, siendo ministro en 1857, la elevó á Facultad mayor, descartando el Bachillerato, cuyas asignaturas, con algunas variantes, quedaron formando el grupo que comprende en la actualidad la segunda enseñanza.

La sección 2ª. tendía á preparar el ingreso en las Facultades de Teología, Jurisprudencia, Medicina y Farmacia, únicas que entonces existían; y siguiendo este criterio se estableció para ellas más adelante el año *preparatorio*, consecuencia y resto de aquel plan no desprovisto de buen sentido, dado el ambiente en que fué desarrollado.

En la sección 1ª. comprensiva de cinco años, como hemos dicho, se cursaba el latín del modo siguiente:

1º. año. Rudimentos de lengua latina.

2º. Sintaxis y principios de traducción.

3º. Ejercicios de traducción y composición.

4º. y 5º. Traducción de clásicos latinos y composición.

El estudio del latín, como asignatura fundamental, alternaba con Gramática castellana, Historia general y particular de España, Geografía, Psicología, Aritmética, Álgebra, Geometría, Trigonometría, Física, Química, Historia natural y Francés; y aunque Pidal concedió en su plan la preponderancia al latín sobre las demás asignaturas, no puede negársele un gran espíritu de reforma, que fué duramente censurado por los defensores de la costumbre y de la rutina.

Años más tarde, en noviembre de 1850, siendo Seijas Lozano, Ministro de Fomento, dijo en el Congreso defendiendo este criterio:

«Supónese que se infunden en los jóvenes de corta edad multitud de conocimientos que no pueden digerir y de consiguiente que no pueden alcanzar, ni progresar en ellos. Este es señores, el argumento que en las calles, en las plazas, en los periódicos, se hace contra estos planes de estudios. Nosotros teníamos un sistema de enseñanza en que éramos los únicos en Europa, sobre todo en los ramos que constituyen la segunda enseñanza, esa enseñanza que es una necesidad de nuestra época, de nuestra civilización, de nuestras actuales instituciones». Seguidamente demostró que con el plan llamado entonces moderno no se pretendía formar literatos, ni médicos, ni abogados sino difundir cierto género de conocimientos de astronomía, de historia natural, de química etc. necesarios al hombre en todas las clases de la sociedad.

La ley de instrucción pública de 1857, ó mejor dicho, las disposiciones provisionales dictadas por el ministro D. Claudio Moyano en 23 de septiembre de aquel año para la ejecución de su famosa y celebrada ley, se atiene en un todo, respecto del latín, á lo que había establecido Pidal, introduciendo, además, el estudio del griego que había de hacerse en dos cursos, tiempo escasísimo para conocer, siquiera sea medianamente, esta hermosa pero difícil lengua.

Bien está que en 1772 recomendase á Carlos III una junta de doctores, la conveniencia de sostener y fomentar en la Universidad de Alcalá de Henares, las lecciones de las tres lenguas: hebrea, griega y latina, imprescindibles para el estudio de la Teología, de la Filosofía y aun de la Jurisprudencia en aquel tiempo; y bien está asimismo que hoy se la dedique atención preferente en la Facultad de Filosofía y Letras; pero fuera del radio en que gira esta última agrupación científica, las ventajas que pueda ofrecer, el dominio de las lenguas muertas, no compensarán ciertamente las dificultades que origine el desconocimiento de los idiomas en uso, cuya posesión es de patente resultado en el estado actual de las ciencias, de las artes, de la industria, del comercio, y en todas las relaciones que el hombre tiene con la sociedad, desde cualquier punto de vista.

No siendo todos los jóvenes igualmente aptos, ni poseyendo el mismo grado de facultades morales, el Estado no debe obligarles, en esta enseñanza general, á recargar su inteligencia

con el estudio de asignaturas que no han de serles de utilidad inmediata en las diversas orientaciones que han de tomar al concluir este período de preparación, y por lo tanto, el latín, cursado en dos años, como ahora aparece en el plan de estudios vigente, consideramos que no responde al concepto que informa en nuestro país el grupo de conocimientos comprendidos en la *segunda enseñanza*.

En la Facultad de Filosofía y Letras ⁽¹⁾ convendría establecer cuatro ó más cursos de latín; pero en el Bachillerato debe modificarse su estudio, conduciéndole por otros derroteros de los seguidos hasta el día.

Veamos cómo.

Poco tiempo después de haber aprobado, á duras penas, en el Instituto los dos años de latín que en nuestro tiempo se exigían al estudiar el Bachillerato; cuando nos atormentaba todavía el recuerdo de los pasados apuros, ya en la declinación del *quis vel qui* y sus compuestos *quisnam, quisquis, aliquis, nequis quicunque* y otros; ya en la conjugación de la voz pasiva; ya en la formación de oraciones, y ya, por último, en la traducción de los clásicos, cuyo hipérbaton nos producía angustias y sudores para entenderle, entonces vino á caer en nuestras manos un trabajo breve, sencillo, en prosa llana, pero de correcto estilo, descubriéndonos un mundo enteramente nuevo para nosotros.

Contestando Hartzenbusch al discurso de Montan á su entrada en la Academia Española, hizo un curiosísimo cotejo del lenguaje castellano, en orden cronológico inverso, desde aquella octava real de Garcilaso, tan conocida de todos.

¿Ves el furor del animoso viento embravecido en la fragosa sierra.....hasta el Fuero de Avilés cuyas palabras son de difícil comprensión, respondiendo al habla que se usaba á fines del siglo XI, época que se atribuye al Fuero: «(Qui basurage-tar de su casa e las calles, pecte V solidos al Merino e tolle l' en». ⁽²⁾

Con paciencia de sabio y donosura de poeta, pues de ambos dones disfrutaba el que fué nuestro amigo y maestro, estudia Hartzenbusch el desenvolvimiento que la lengua castella-

(1) Esta Facultad necesita una reforma reduciendo á una las tres secciones de que consta, si se quiere obtener un resultado práctico para los jóvenes, que es lo que el Estado debe procurar.

(2) Quien arroja basura de su casa en las calles pague cinco sueldos (*moneda que tuvo diferentes valores*) al Merino (*Juez ó Alcalde*) y quitela de ella.

na experimentó en el espacio de poco más de cuatro siglos, y demuestra en breves párrafos, con frase concisa y ejemplos prácticos, la evolución que realizó el lenguaje del Fuero de Avilés para llegar á convertirse, tras laboriosas transformaciones, en el flúido y elegante decir de Garcilaso de la Vega. Esto es lo que no sabíamos los muchachos después de haber aprobado dos cursos de latín, y esto es precisamente lo que á todos nos importaba saber: nada hay tan útil, en este linaje de estudios, como el conocimiento del origen, de la formación y del desarrollo del idioma que hablamos, ya que tenemos necesidad de hablar en el trato con nuestros semejantes.

La lengua latina es madre del castellano, repetía cientos de veces nuestro profesor y nosotros le creíamos bajo su honrada palabra; pero nunca, quedamos convencidos de ello, porque nunca procuró demostrarnos, como Hartzenbusch, la íntima relación que existe entre una y otra lengua. Etimologías de palabras, permutaciones de letras, cambios de acepción, el mecanismo de la transformación, lenta pero fatal, que experimentó el latín al convertirse en castellano, ó según otros, al modificarse profundamente el primitivo lenguaje de Castilla, merced á la influencia poderosa del latín, todo nos lo explica con clara dicción el autor de *Mariquita la pelona*.

El discurso de Hartzenbusch nos indujo á buscar otros trabajos de esta índole, donde averiguásemos los más minuciosos pormenores respecto á la formación de nuestro idioma, y aunque no se ha escrito mucho en castellano sobre este punto, tomando á veces del extranjero conceptos equivocados, tenemos, sin embargo, campo suficiente donde el aficionado pueda aprender cuanto desee. (1)

En él aprendimos nosotros cómo la nueva lengua, tropezando con las grandes dificultades que presentaba la declinación por desinencias, buscó el medio, más fácil y sencillo, de hacerla por artículos y preposiciones, sin modificar la palabra; así *templum* y *lectio* (nominativos), y *templi* y *lectionis* (genitivos), lo expresaron diciendo respectivamente; *el templo* y *la lección*, *del templo* y *de la lección*, reduciendo á una sola las cinco declinaciones del latín, con el ítem de las tres variantes del neutro.

Allí vimos también que las palabras latinas, al pasar á ser

(1) Y es el más provechoso el de la asignatura de «Filología comparada de las lenguas latina y castellana», que hoy explica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid un joven y sapientísimo catedrático.

castellanas, pierden la consonante final *m* ó *s*, como de *ulmus* olmo, de *lutum*, lodo.

Como noticias curiosas, sacadas al azar de la interesante teoría de las permutaciones, podemos citar la *e* que se permuta en *g* al medio de dicción, como de *sæculum* ⁽¹⁾, siglo. Se exceptúan *sabucus*, sauco, *secretum*, secreto y *paucum*, poco; las desinencias *ico*, *ica*, *icar* como *medicus*, médico, *musica*, música y *applicare*, aplicar; y los nombres de origen clásico como *caducus*, caduco, *opacus*, opaco. También se permuta en *q*, como de *ducis* duque, y en *z*, al fin de dicción, como *cervicem* cerviz, de *decem*, diez.

La *e* se permutó en *ie*, como de *centum*, ciento, de *cervus*, ciervo. En castellano antiguo se decía castiello (castillo) de *castellum*, y viello (viejo) de *vetulus*.

La *o* se permutó en *e*, como de *formosus*, hermoso, de *rotundus*, redondo y también en *ue*; de *bonus*, bueno, de *cornu*, cuerno. Cuando el diptongo era inicial, se antepuso una *h*, como de *ovus*, huevo, de *ortus*, huerto, á fin de evitar la confusión producida por la moda que se desarrolló de usar la *v* consonante como vocal en vez de *u*, escribiendo *vevo* y *verto*.

Finalmente, para no hacer enfadosos estos ejemplos, citaremos de pasada algunas desinencias curiosas de las que más llamaron nuestra atención.

Arius (ario y ero en castellano) significa oficio ú ocupación, como *boticario* y *carbonero*.

Abilis, *ebilis*, *ibilis* (able, eble, ible, oble y uble en castellano) significa posibilidad ó facultad de realizar la acción del verbo, como *amable*, *indeleble*, *creible*, *noble* y *voluble*.

Osus (oso en castellano), denota abundancia del radical, como *pesaroso*, *animoso*.

Y basta de ejemplos.

Los muchachos de entonces, cuando descubrimos estas disquisiciones filológicas, pudimos apreciar el valor que tenían para formar concepto de la lengua que hablamos y de su historia, considerando que este estudio podía habernos aprovechado más en los usos de la vida, al salir del Instituto, que los malos ratos empleados en traducir incorrectamente las Geórgicas de Virgilio, ó las epístolas de Cicerón con su enrevesado hipérbaton.

Para hacer fructífero este estudio bastaría que le precedie-

(1) La primera *u* de la palabra se pierde por ser atónica, es decir, que no carga sobre ella el acento.

sen unos elementos de latín, á fin de que el alumno tuviera idea de la estructura del idioma, principalmente por lo que respecta á las declinaciones y conjugaciones, haciéndole traducir después textos fáciles, como las primeras páginas del *Epítome Historiæ Sacræ*, de Lhomond, que parecen preparadas de propósito con destino á este caso concreto.

La parte correspondiente al estudio del castellano antiguo, en todas sus épocas, debería completarse con lecturas y análisis de documentos de los siglos XII á XVI, aprovechando las ricas colecciones impresas que ofrece nuestra bibliografía.

Esta asignatura, desarrollada en un curso y con las proporciones que ligeramente hemos enunciado, sería de indiscutible interés y de resultado práctico para los jóvenes de todas las clases sociales, que es el objetivo de la segunda enseñanza, como acertadamente decía Seijas Lozano en 1850.

CARLOS CAMBRONERO.

Madrid, 26 de Diciembre de 1909.

EL COMETA HALLEY

Para dar una idea más clara de las relaciones de la órbita del cometa Halley con las órbitas de los planetas interiores, se ha preparado un diagrama que muestra las diversas posiciones de estos cuerpos durante los próximos pocos meses. También se ha preparado un diagrama que muestra la órbita aparente del cometa entre las estrellas hasta el tiempo en que el cometa pasa al otro lado del Sol y se pierde de vista por algunas semanas.

Habrà que recordar que la órbita del cometa no está exactamente en el mismo plano que el de los planetas, sino que tiene una inclinación de unos 18 grados con ese plano.

Un examen del diagrama muestra que la órbita del cometa no *toca*, en efecto, la órbita de ninguno de los planetas, y que, por consiguiente, una *colisión entre el cometa Halley y cualquiera de los planetas no puede ocurrir*. Suponiendo también que la órbita del cometa se cruzara con uno de los planetas, en este cruce el cometa se encontraría arriba ó abajo del planeta. (Teniendo bien en cuenta este requisito y el hecho de que las inclinaciones de las órbitas de casi todos los cometas conocidos, contra la eclíptica ó plano en el cual los planetas giran, son grandes, la probabilidad de una colisión entre un cometa y uno de los planetas es extremadamente pequeña).

En el caso del cometa Halley, el cambio que debería producirse en la órbita para que tuviera lugar una colisión con alguno de los planetas, es muy grande. No es probable que cambios tan considerable puedan ser causados por las atracciones de los cuerpos conocidos en el sistema solar.

Sólo es necesario tratar aquí de algunos puntos de especial interés relacionados con el tema.

El cometa está ahora entre las órbitas de Marte y Júpiter.

A principios de febrero cruzará la órbita de Marte y hacia el 12 de marzo la de la Tierra. En este tiempo, sin embargo, la Tierra estará en el lado opuesto al Sol.

Si bien el cometa se acerca al Sol con una velocidad de

dos millones de kilómetros por día, la distancia entre la Tierra y el cometa *aumenta* aproximadamente un millón y medio de kilómetros por día. Una vista al diagrama mostrará esto claramente.

A principios de marzo el cometa y la Tierra empezarán á acercarse rápidamente y continuarán así hasta el 20 de mayo aproximadamente, en que se encontrarán en su mayor proximidad, á una distancia de unos 23 millones de kilómetros. En este tiempo el cometa estará entre la Tierra y el Sol, habiendo pasado el disco del Sol el 18 de mayo, como se ha dicho ya en un artículo anterior.

Desde principios de marzo hasta fines de abril, el cometa estará demasiado próximo al Sol para ser visto. Sin embargo, ha de ser nuevamente visible en la madrugada, hacia fines de abril y lo será quizá por dos semanas.

El cometa estará probablemente fuera de vista cerca de una semana en el tiempo que pasa el Sol en mayo. Si llegara á estar excepcionalmente brillante, sería posible ver el núcleo á la luz del día, durante este período, con un telescopio suficientemente poderoso.

Se puede ahora determinar con una buena aproximación cuál debiera de ser el brillo *menor* del cometa en el tiempo de su acercamiento mayor á la Tierra, y su brillo *probable*. Si suponemos que el único cambio en la brillantez se debe á la distancia del cometa al Sol y á la Tierra, en otras palabras, que toda la luz del cometa es luz solar reflejada, encontramos que éste debería ser más de mil veces más brillante que ahora, ó sea una diferencia de unas 6 magnitudes, según la escala usada para determinar el brillo de las estrellas. El brillo del cometa puede apreciarse ahora como el de una estrella de novena magnitud. Por consiguiente, cuando se encuentre en su mayor proximidad á la Tierra, en el mes de mayo, su brillo no debiera ser menor que la tercera magnitud. *Digo no menor*, porque según todas las probabilidades será mucho más brillante.

Es un hecho bien establecido que el Sol ejerce una influencia sobre los cometas, de tal modo, que experimentan un aumento de brillo espontáneo. La cantidad de tal aumento de intensidad es desconocida y no se puede todavía predecirlo para ningún cometa. Es también diferente para diferentes cometas. Se sabe sin, embargo, que depende, en cierta medida, de la distancia del Sol cuando está en su mayor aproximación á ese

cuerpo. Los cometas que han pasado muy cerca del Sol son, en general, los que fueron más brillantes.

Podemos en el caso del cometa Halley adquirir alguna idea de su aumento intrínseco de intensidad, de las observaciones que ya poseemos. Anunciaron los observadores del hemisferio Norte que ha aumentado mucho de brillo hacia mediados de noviembre. No teníamos conocimiento de eso cuando fué buscado aquí por el que suscribe con el refractor de 12 pulgadas. Su brillo calculado para ese tiempo era sólo de 13^a magnitud y era muy dudoso que pudiéramos verlo con nuestro telescopio. Se vió, sin embargo, que era mucho más brillante, estimándose su luz total igual á una estrella de 10^a. magnitud, ó sea más 3 magnitudes, ó aproximadamente, 12 veces más brillante que lo indicado por la teoría.

Durante el mes de diciembre aumentó constantemente de brillo, aproximadamente en la proporción que exigía la teoría, un poco antes lo fué menos.

Su brillo empezó á disminuir constantemente hacia el 29 de diciembre, y por más de una semana su luz fué aproximadamente una magnitud menor de lo que había sido, en otras palabras, había perdido más de la mitad de su luz. No sólo la nebulosidad era más débil, sino que el núcleo que había sido estimado como de 10^a magnitud, decayó hasta la 11^a. ó 11^a 1/2. Hacia el 10 de enero la luz del núcleo empezó á aumentar nuevamente y ahora es tan brillante como durante su mayor brillo en diciembre. La nebulosidad ha aumentado de brillo más rápidamente que el núcleo. Podría señalarse, al paso, que estas fluctuaciones rápidas en el brillo se observan frecuentemente en los cometas. Algunos cometas presentan fluctuaciones muy grandes y repentinas en su brillo. El que suscribe tuvo ocasión de observar en dos cometas la separación del núcleo principal de pequeñas masas y de seguirles por algunos días á medida que retrocedían.

Las extensas series de fotografías de cometas hechas durante algunos años por varios astrónomos, han mostrado que la materia nebular se separa semejantemente de la cabeza y es echada hacia atrás fuera del Sol con grandes velocidades. Es en realidad cierto que en muchos cometas las colas que vemos una noche son enteramente diferentes de las de la noche anterior. Son, en efecto, nuevas colas; tan rápidos son los cambios.

La causa ó causas probables de estos cambios son en ex-

tremo interesantes é importantes, pero los límites de este artículo no permiten su discusión aquí.

Como algunos de los grandes cometas han mostrado fluctuaciones tan rápidas como para ser vistas en el telescopio, no es imposible que el cometa de Halley exhiba tales fenómenos interesantes y cuando esté en su mayor proximidad á la Tierra, cualquier fenómeno de esta clase, sería observado bajo circunstancias excepcionalmente favorables.

Todas estas fluctuaciones debieran ser observadas y anotadas cuidadosamente, registrándose el tiempo con la exactitud posible.

Como se ha mencionado ya, las fluctuaciones en el brillo de un cometa no son suficientemente conocidas para que sea posible hacer alguna predicción. No carece de interés, sin embargo, emplear el conocimiento que tenemos en esforzándonos para determinar la brillantez que este muy importante cometa tendrá probablemente en el período en que se encuentre, más brillante esto es, más próximo á la Tierra, Sitomamos las magnitudes observadas en el tiempo de su nuevo descubrimiento en septiembre pasado y en la última parte de diciembre, junto con los cambios de distancia tanto de la Tierra como del Sol, encontramos que el aumento de brillo *físico*, debido á la acción del Sol, ha sido muy grande. Que es, por lo menos, como la 8ª. ó 9ª. potencia inversa de la distancia del cometa desde el Sol. Si el cometa continuara aumentando de brillo en la misma razón, para la fecha en que pasa más cerca de la Tierra, el 19 ó 20 de mayo, su luz debiera ser igual á la de Sirio, la estrella más brillante en el cielo.

Esto no significa que el núcleo, semejante á una estrella, será necesariamente tan brillante, (si bien esto no es imposible) sino que la luz total del cometa puede alcanzar tal cantidad.

El cálculo ha mostrado ya que si el cometa retuviera sólo el brillo intrínseco que tiene ahora, debiera ser de 3ª. magnitud cuando se encontrara situado en las condiciones más favorables. Es seguro, sin embargo, que presentará mucha excitación interna debido á la acción del Sol, con un gran aumento consiguiente de brillantez, probablemente tanto como la que ha presentado hasta ahora. Es completamente razonable, me parece, esperar que el cometa será casi tan brillante como lo que indican los cálculos arriba mencionados, esto es como Sirio, y no es imposible que sea más brillante.

El cometa de Halley ha sido esperado ansiosamente por

los astrónomos que tienen interés especial en espectroscopia porque su anunciado gran brillo permitiría una investigación mucho más completa que lo que ha sido posible con cualquiera de los cometas, desde la introducción de este método de investigación sumamente poderoso.

La primera investigación de esta naturaleza, de que se tiene noticia, fué hecha por la fotografía en el Observatorio de Lick, el 22 de octubre, cuando el cometa era aún muy débil. El espectro fué fotografiado con el reflector Crossley de 3 pies de ese Observatorio, usándose un espectrógrafo especialmente poderoso ideado para objetos débiles. El resultado fué una fotografía que mostraba solamente el espectro del núcleo, el cual consistía en una banda continua no interrumpida por la presencia de líneas brillantes ni oscuras. Como el «poder resolvente» del espectrógrafo era muy débil, no puede decirse si las líneas de «absorción» del espectro solar, estaban presentes ó si el espectro de ese tiempo era absolutamente continuo, esto es, si la luz del núcleo era luz solar reflejada ó la luz de materia sólida incandescente.

Parece ahora dudoso si el cometa será visible al ojo desnudo antes de pasar el Sol en marzo. Ha de ser visible, sin embargo, sin ayuda telescópica cuando reaparezca en la última parte de abril.

Si la Tierra pasara á través de la cola del cometa, como parece muy probable, es posible que se pueda ver que la cola del cometa se extiende desde la Tierra del lado opuesto (ó casi opuesto) al cometa.

Para la conveniencia de los que desean observar el cometa con pequeños telescopios, se ha preparado un diseño que muestra las posiciones del cometa desde el 5 de enero hasta el 5 de abril y las principales estrellas en esa parte del cielo.

Las efemérides de exactitud mayor que presentamos más abajo, son para tiempo de Berlín.

ASCENSIÓN RECTA Y DECLINACIÓN DEL COMETA HALLEY DESDE
ENERO 5 HASTA ABRIL 5 DE 1910

HORA DE BERLÍN	A. R.			DECL. NORTE	
	H.	M.	S.	GRADOS	M.
Enero 5.1.....	2	4	24	10	56
10.1.....	1	49	13	10	15
15.1.....	1	36	1	9	39
20.1.....	1	24	36	9	9
25.1.....	1	14	46	8	45
30.1.....	1	6	19	8	27
Febr. 4.1.....	0	59	4	8	14
9.1.....	0	52	47	8	4
14.1.....	0	47	18	7	58
19.1.....	0	42	36	7	55
24.1.....	0	38	2	7	54
Marzo 1.1.....	0	33	59	7	55
6.1.....	0	30	8	7	57
11.1.....	0	26	23	8	0
16.1.....	0	22	34	8	2
21.1.....	0	18	30	8	4
26.1.....	0	14	12	8	5
31.1.....	0	9	38	8	4
Abril 5.1.....	0	4	50	8	1

Los mapas que acompañan este artículo fueron preparados por el astrónomo señor Martín de este observatorio.

C. D. PERRINE

Director del Observatorio Astronómico
de Córdoba.

Córdoba, enero 25 de 1910.

LAS IDEAS Y LAS COSAS EN LA ENSEÑANZA

En la pedagogía moderna aumentan á un tiempo la tiranía de las cosas y el abandono ó exclusión de el dominio de lo invisible.

G. Stanley Hall (*Adolescence*, cap. XVI).

La enseñanza de las cosas mediante las cosas, introducida en la escuela desde hacen cerca de treinta años, ha tomado un lugar cada vez mayor. No es que los ejercicios particulares llamados lecciones de cosas tengan un lugar más amplio que en 1887, sino que, poco á poco, han orientado á toda la enseñanza convirtiéndose en su eje principal. Siguiendo esta norma, la enseñanza se ha hecho concreta, material, se ha dirigido á los sentidos penetrando por su intermedio en el espíritu de los educandos, de tal manera que, toda lección, se ha transformado en una lección de cosas. En el liceo, como en la escuela, se ha enseñado aritmética por el ábaco, por pedazos de tiza, por palitos, por dibujos en el pizarrón, etc. Se han ilustrado las lecciones como los libros de historia, imágenes atrayentes destinadas á tocar los sentimientos; el nombre de Enrique IV pronunciado ante los alumnos, les evoca en seguida una mirada clara y una barba cuadrada, un penacho blanco en el sombrero, una carroza parada sobre un pavimento rústico y un hombre tirado de espaldas por un puñetazo; la Revolución Francesa es un joven parado en una mesa debajo de un castaño, que gesticula ante unos soldados rudos, provistos de un bicornio y un pantalón rayado, y que suben una colina cantando la Marsellesa; la historia enseñada por imágenes, deja imágenes en la mente. Para enseñar geografía, donde por cierto se necesitan mapas y croquis (con lo que quizá baste), se han empleado además fotografías, tarjetas postales, cajas con arena y aun hasta juegos de cubos para construcciones.

Este carácter concreto, material, *sensible*, se encuentra á cada instante: la moral debe enseñarse por ejemplos concretos, lo mismo que la gramática y sobre todo y por excelencia, las

ciencias. No se peca por exceso al decir que la enseñanza de las cosas ocupa el primer rango; cada vez más se enseña mediante las cosas, y cada día más, las cosas son el objeto de la enseñanza.

Lejos de alarmarse, al contrario, crecido número de sujetos se felicitan por esta extensión tan considerable del «concretismo» y desean vivamente y ponen sus esfuerzos para que siga esta marcha. Hasta la constitución y los recientes progresos de la psicología infantil, fortifican esos deseos y esos esfuerzos; todos los psicólogos vuelta á vuelta (¿es necesario citarlos?) afirman que es por los sentidos por donde penetran los conocimientos en la mente de los niños, y que se comprenden y retienen tanto más, cuanto mejor han sido percibidos por los sentidos. A decir verdad, en este concierto de alabanzas al método *intuitivo*, puesto que es necesario llamarlo por su nombre, hay á veces, voces que desentonan como la de C. Schuyten y de G. Stanley Hall, entre otras, que provocan dudas sobre el valor de la enseñanza primaria intuitiva ⁽¹⁾. Pero poco se escuchan esas voces y la intuición queda adueñada de nuestra pedagogía.

Si á los inspiradores de esos métodos se les pide que den las razones en pro, dan un argumento que parece decisivo. Por poco que conozcamos, dicen, lo que interesa á los niños, aquello á que tiende su natural curiosidad, sabemos sin embargo, grosso modo, que se interesan apasionadamente por las *cosas*, que les gusta verlas, tocarlas y explorarlas; que tienen poco gusto y aptitudes para las ideas y que sólo conocen bien lo que han percibido por los sentidos. En consecuencia, haciendo de este gusto por las cosas, el principio mismo de nuestra enseñanza, estamos seguros de interesar á los alumnos en esta enseñanza y de hacerla penetrar en su mente por las mismas vías por donde pasaron todas las impresiones que reciben de nuestro viejo universo. Este es un argumento que podría ponerse en forma de silogismo: *a)* no puede y no debe darse á los niños más que la enseñanza que puedan amar y comprender; *b)* y puesto que los niños no aman ni comprenden más que las cosas que sus sentidos perciben; *c)* de ahí que sea en las cosas donde nuestra enseñanza se debe basar. El argumento parece absolutamente sólido. Me permito no

(1) *Archives de Psychologie*, N° 19. (Enero de 1906). También *La Revue Psychologique*, diciembre de 1908. Para Stanley Hall, véase su *Adolescence*. Cap. XVI.

obstante hallarle puntos vulnerables: me parece que la mayor no es cierta, que la menor no es precisa y que la conclusión es falsa.

Es lo que quisiera demostrar.

I

Es por la segunda proposición por la que conviene comenzar, puesto que, á decir verdad, en ella se basa todo el argumento. Dije que le faltaba precisión y me parece en efecto que es demasiado vago decir que los niños se interesan por las cosas. Fundar toda una pedagogía en esta simple afirmación, es quizá ir demasiado ligero y arriesgar, ó mejor, reducir á la pedagogía á un número insignificante de principios tan generales, que la práctica no podría sacar ninguna aplicación, ó bien sobrepasar singularmente las premisas, si se quiere descender al detalle, para extraer lo que no contiene. Ciertamente sabemos que las cosas (más que los animales, lo que es curioso, y mucho más que las personas, lo que no puede sorprendernos) atraen naturalmente la atención y la curiosidad de los niños. Sabemos aún, gracias á las observaciones y experiencias de G. Compayré, de A. Binet, de Mme. Fuster, d'Earl Barnes, de G. Stanley Hall, de Mme. Th. Smith, de una manera un poco menos vaga, cual es el carácter de la cosa que particularmente afecta á los niños, y es el uso y por consiguiente la actividad que indica el uso, la cosa en movimiento y más el movimiento que el objeto mismo y sus diversas partes ó su naturaleza. Sabemos por otra parte que en gran número de niños (sobre todo tomados entre los más inteligentes) se manifiesta el hábito de destruir los objetos para ver cómo están fabricados, y que la manía de destruir sus juguetes, puede indicar en los niños, una disposición de espíritu curioso que es menester estimular. Sabemos aún que el origen y la fabricación de las cosas preocupan á los niños y que la manía de preguntar á los adultos sobre esos puntos, puede convertirse, como dice Stanley Hall, en «una neurosis». Todo eso sabemos, y se ve que es bien poca cosa ¿y se cree que de datos tan vagos, tan insuficientes, tan poco apropiados, se tenga el derecho de sacar una *norma* pedagógica, de edificar una pedagogía sobre cimientos tan mal asegurados? No puede pensarse en dar una enseñanza que sea meramente descriptiva, en hacer desfilar simplemente delante de los alumnos como en linterna mágica, cosas y

más cosas, donde vean el movimiento y conozcan el uso, en juguetes que se rompen para ver como están fabricados. Es necesario algo más, será menester dar algunas explicaciones, provocar cuestiones, dar lecciones en fin ¿pero en qué sentido y con qué elementos y qué podremos sacar de la psicología infantil en su estado actual? Nada más que lo dicho. Será necesario inventar y prescribir arbitrariamente. No conocemos exactamente ni siquiera las facultades del niño que entran en función en la curiosidad que lo inclina hacia las cosas, ni qué trabajo se hace en su mente mientras las contemplan y aprenden á conocerlas, ni, sobre todo,—lo que es un problema capital,—por qué se interesan en los objetos y qué relación misteriosa se efectúa entre éstos y su espíritu y por qué quedan de pie con su mente perdida en la contemplación mirando largo tiempo, por ejemplo, al agua que corre lentamente de los robinetes de la locomotora, el automóvil parado que ronca, aun el arroyuelo que arrastra en su corriente algunos detritus que hace rodar. ¿Qué psicólogo ha hecho una estadística de todas esas cosas á las cuales se dirige naturalmente la curiosidad infantil (pues es necesario observar también que hay cosas que no interesan á los niños) y ha sacado los elementos comunes, analizado, por otra parte, esta curiosidad y mostrado cual es el contenido psicológico de este interés por las cosas, que manifiestan los niños? Mientras este trabajo no se haya hecho—y presenta enormes dificultades—se ve que repitiendo que á los niños les gusta, sobre todo, las cosas, no se dice nada preciso ni fecundo.

II

Iré más lejos. Aun suponiendo que la psicología estuviese más adelantada y que pudiese proveer de elementos más numerosos y más sólidos para servir de apoyo á la pedagogía, parece que la práctica pedagógica no habría ganado mucho y no aprovecharía mucho de tales progresos. Hoy con los débiles datos que la ciencia les aporta, los pedagogos se han puesto con valentía al trabajo. Confiados en la excelencia de sus métodos y también en el celo y la inteligencia de los que deberían aplicarlos, han acumulado y desparramado con todas sus energías, por medio de libros, instrucciones, programas, esta enseñanza mediante las cosas, sin preguntarse jamás,—tan persuadidos estaban—si la naturaleza de esta enseñanza, bastaba para satisfacer las mentes infantiles á las cuales se

dirigía. Después de haber examinado con cuidado, lo que ante todo hace honor á su espíritu científico, el apetito de los niños y notado lo que particularmente lo excitaba, decidieron que tal alimento—muy frugal por cierto—debía convenirles y serles suficiente. Y cuando vieron una clase entera prestar débil y forzada atención á la fabricación del queso ó del azúcar y mirar de rabo de ojo la fortaleza del castillo ó la ballesta que el maestro diseñaba en el pizarrón, acusaron á los alumnos de inercia y al maestro de insuficiente. A los niños les gustan las cosas, pues bien, se les dan; deben creerse muy felices porque se anticipen á sus gustos y es verdaderamente afligente que se obstinen por mala voluntad, sin duda por prevención, en no aceptar con gozo lo que se les ofrece.

Quizá sea que se les ofrece precisamente lo que no piden, ó que no se les ofrezca bastante y que la escuela sea, en este punto, del todo incapaz de luchar contra el hogar, contra la calle, donde á diario circulan, se agitan, corren, saltan, brincan, gritan, viven en las innumerables cosas de que está llena la mente infantil. Basta, no digo interrogar á los niños, sino encontrarlos en la calle, seguir la dirección de sus miradas, para desesperar de que la escuela pueda algún día, en un microscopio suficientemente exacto, reproducir la vida ardiente y tumultuosa en que se agitan las cosas. Observemos á los niños que se dirigen á la escuela ó que vienen de ella, con la cartera en la espalda, las manos en los bolsillos, siguiendo con un paso saltón ó rezagado el estrecho borde de la vereda. A cada instante se detienen, un movimiento cómico ó nuevo, un sonido, cualquier cosa acaba de detener su mirada constantemente móvil: es la veleta que el viento hace girar y rechinar sobre el techo, es la motocicleta que se desliza levantando polvareda, es la corneta de un tramway que toca, es (en el campo) la locomotora que da los sonidos acompasados del escape del vapor, arrastrando tras de sí la fila de vagones; es menos aun: la pequeña zanahoria redonda que gira en el arroyo, el barro que sale por la boca del albañal, los suecos que resuenan en las baldosas, la hoja que se lleva el viento. Así se desarrolla infinitamente el kaleidoscopio ante los sentidos más despiertos y jóvenes, así se llenan los ojos y el alma. ¿Cómo la escuela podría luchar con ventajas contra un espectáculo tan cambiante, tan coloreado, tan admirable, contra esta *novitas florida mundi* que el niño contempla también con un espíritu completamente nuevo, y ¿cuánto nuestras lecciones de cosas, los objetos que les mostramos, nuestras

imágenes, nuestros dibujos, deben palidecer y languidecer ante lo real que diariamente tiene el niño ante sus ojos y que abarca con todas las fuerzas de sus facultades? ¿Cuál puede ser el interés del mecanismo largamente explicado de la caldera tubular y del tiraje á vapor, cuando el niño ha tenido ante sus ojos el espectáculo móvil de la enorme máquina resoplando, que gira con lentitud en la mesa giratoria? ¿Qué vale el dibujo mejor hecho, la explicación más atrayente de la teoría de los globos cuando ante esa sola palabra el espíritu evoca el enorme «pez aéreo» que evoluciona con tanta facilidad por sobre el mismo techo de la escuela? El maestro habla y los niños ven en su mente desfilar la rápida precisión de los movimientos y de las formas que en la calle vió pasar.

Así pues aunque los psicólogos conocieran exactamente la naturaleza del interés que liga las mentes infantiles á las cosas, ó diciendo con más propiedad, el día que las conozcan, según lo que hemos visto, la práctica pedagógica no podrá aprovechar nada. La escuela será siempre impotente para presentar á los niños las cosas con tanto interés y vida como las cosas mismas se les presentan, y será sólo el ingenio, la ciencia del tal ó cual maestro, la que, partiendo de las cosas un poco conocidas, les enseñe precisamente, *en el sentido y en la medida* que la curiosidad infantil quiera que se le enseñe, y el que podrá conservar á las lecciones de cosas escolares algún interés y provecho.

III

Agrego en fin que, en el caso en que la práctica pedagógica á fuerza de ingenio, tuviese el suficiente éxito para dar á las lecciones de cosas el mismo interés que ofrece el espectáculo de las cosas mismas, aun en el caso que *pudiera*, ella no *debería* hacerlo. Y llego á la premisa mayor del silogismo de que hablaba antes. El principio de que la enseñanza debe amoldarse á los gustos naturales de los niños, es insostenible, si se quiere con ello expresar que no se enseñará nunca á los niños sino lo que ellos estén naturalmente dispuestos á aprender. Eso equivaldría á pedir al médico que no prescribiera al convalesciente más que caldo para todo el resto de la vida. Haciendo de este principio el axioma director de su pedagogía, Rousseau postula que la inteligencia y la curiosidad de Emilio progresan de una manera continua, y además el preceptor inventa una

multitud de procedimientos para excitar esta curiosidad y desarrollarla en los diversos momentos. En la escuela, el número y la desigualdad intelectual de los niños á la vez, imposibilitan esta invención ingeniosa y destruyen la esperanza del desarrollo progresivo de esta curiosidad infantil. Seguramente á los niños les gusta ver, palpar, examinar las cosas; tal vez mientras dure ese gusto se llegará á interesarles, á retener su atención, aun para la enseñanza concreta de la escuela, tan pálida y árida, de manera que el maestro creará haber llenado todo su deber cuando vea á sus alumnos seguir con los ojos el croquis que concluye en el pizarrón ó la reacción química que se realiza en la mesa. El maestro, si es hábil, habrá adulado el gusto de sus alumnos, su curiosidad natural, pero no habrá dado una verdadera enseñanza.

No habrá dado una verdadera enseñanza, por que enseñar no es eso; no puede ser el hecho de unir por un fuerte lazo, gracias á una didáctica ingeniosa, los discípulos á las cosas hacia las cuales su espíritu tiende naturalmente. Haciendo eso, es solo á la *pereza* del alumno á la que el maestro alienta. Se admira cada día más al maestro que multiplica las imágenes, los croquis, los objetos usuales, adquiridos ó fabricados por él y los hace desfilar incesantemente ante los ojos de los discípulos encantados; no explica la teoría de las palancas sin ensamblar con arte pedacitos de madera; no explica la fabricación del azúcar sin traer trozos de todas clases; pide al carnicero los pulmones de un ternero; transporta preciosamente, en una cajita llena de tierra, zanahorias ó rábanos; echa ácido sulfúrico en la creta; hace quemar hidrógeno. Los alumnos *divertidos* se regocijan con todos esos espectáculos, se llenan con ellos y retienen las cosas que se les ha hecho ver y que han visto. «El maestro nos ha enseñado hermosas experiencias» me decía un niño cuyo maestro había presentado y disecado delante de sus alumnos mediocrementemente un corazón de carnero. Otro se quejaba que su maestro daba en las clases científicas, muchas explicaciones, pero no hacía experimentos. La distracción de la vista concluye por primar en todo y como no se requieren esfuerzos para mirar y la mente retiene sin gran dificultad las cosas que los sentidos han percibido, los alumnos se acostumbran lentamente á no atender más que á las sensaciones. Como dicen los matemáticos, no tienen ya más capacidad para las ideas. Que se pregunte á los niños al salir de una clase donde han desfilado infinidad de objetos é imágenes y recordarán bien

los objetos y las imágenes, pero si se ha dado alguna explicación la habrán olvidado; conforme con sus hábitos mentales, recuerdan las *cosas* que han visto. Pues las cosas entorpecen á las ideas y cuando el espíritu está divertido por el placer de la vista, no se adhiere á las ideas con fuerza ni comprensión.

Y es necesario convenir que no hay más enseñanza verdadera que la enseñanza mediante ideas. La que deja en la mente sólo cosas, y á las sensaciones que la atestan ya, agrega otras nuevas, por más precisas y exactas que sean, no merece bajo concepto alguno el título de enseñanza. Enseñar no es comunicar, es construir; no es llenar una mente (apenas oso repetirlo después de Montaigne) es formarla; es pues desarrollar las ideas que pueden existir en la mente infantil, es crear nuevas, enseñar sobre todo á los niños á interesarse en ellas, á tener gusto por las ideas, á considerarlas como superiores á las cosas, á apreciar á las cosas sólo como el material de que se construyen las ideas. «Si el niño, dice Stanley Hall, no tiene recursos en la soledad, si no puede pensar sin una excitación visual, si pierde toda la vida subjetiva, si su marcha intelectual se paraliza, si no responde más que á las excitaciones de los sentidos y á los acontecimientos muy próximos á él, y es indiferente á toda relación más amplia y á la responsabilidad moral; si no se interesa más que en sí mismo, como en la táctica de los sports, en las ocupaciones de laboratorio y en los asuntos que pueden ilustrarse en un museo pedagógico, entonces es necesario confesar que la escuela es responsable de esa detención mental». Es que las cosas no deben hacer olvidar al pensamiento, que, ante todo, se trata de formar ⁽¹⁾.

¿Qué debe hacerse entonces si por una parte los niños naturalmente sólo se interesan en las cosas y por otra es absolutamente necesario, para dar una verdadera enseñanza, hacerles amar las ideas y enseñarles á pensar? La contradicción parece que no tiene solución y, sin embargo, se resuelve si quiere prestarse crédito á la psicología, esperar los largos trabajos de exploración que ha emprendido sobre el pensamiento infantil y aprovechar desde ahora los elementos que ella

(1) Se podría objetar que el pensamiento se forma con las cosas. Pero si el espectáculo de las cosas es demasiado continuo, desviará al pensamiento, por que es más fácil observar el mundo exterior y «epilogar» sobre él, como dico Mme. Sevigné, que pensar. En prueba está que la mayor parte de los hombres no piensan, sólo agrupan sensaciones ó imágenes particulares. Lejos de corregir ese grave defecto, la escuela parece tomarse la tarea de agravarlo.

nos aporta. Hemos visto de una manera muy vaga aun de qué modo y por qué razones el niño se interesa por los objetos y que gusta á la vez de la utilidad y sobre todo de los movimientos de los cuales quiere conocer el mecanismo y donde se originan.

Sabemos, pues, que es el movimiento el que le interesa, y la causa escondida del movimiento, más que el objeto mismo. Es una indicación de poco peso, pero no obstante esto podemos aprovecharla. Concluir de ahí que debemos en la escuela mostrar también á los niños cosas movibles y hacerlas analizar (catástrofes ferroviarias, por ejemplo) sería trastocar singularmente el raciocinio y esperar poco del pensamiento. Lo que debe hacerse, al contrario, parece, por ahora, es transportar al dominio de las ideas, esos caracteres que atraen la atención infantil; es enseñar todo con movimientos y mostrar á los alumnos las causas del movimiento; es hacerles ver en las lecturas explicadas, la amplia acepción de los vocablos, la evolución de su significado, la formación y la diversificación progresiva de las ideas y de los matices de las ideas; es mostrarles en la lección de geografía, la lenta transformación del suelo, debida al trabajo del hombre que lo cultiva; es mostrarles en la lección de historia, la marcha continua y la incesante movilidad de las instituciones humanas. No mostramos los objetos á los niños, porque sería encadenarlos demasiado á su natural pereza; les presentamos las ideas como si fueran cosas y les hacemos ver su movimiento y mecanismo secreto.

Mejor aleccionados, no trataremos de luchar contra los espectáculos externos que la escuela podría sólo reflejar sin brillo; no es armándonos con las cosas que emprenderemos la lucha contra ellas, de las cuales, sin cesar la atracción presente ó el recuerdo, distraen á los alumnos y solicitan su atención hacia la mosca que se posa, el vuelo del pájaro que atraviesa el cielo ⁽¹⁾ y las nubes que pasan.

Tendremos más habilidad. Dejaremos que las cosas tomen la parte considerable, principal, que le corresponde en la educación natural del niño, es decir, la que él se da á sí mismo. Para dar lecciones de cosas ó de ciencias, trataremos de to-

(1) Una vez por todas debo decir que los ejemplos que cito en este artículo han sido observados por mí. No he indicado su origen y detalle por no atestar cada página con multitud de notas. Doy sólo este caso: un día durante una lección de historia, hacia fines del invierno, uno de mis alumnos gritó de repente: « ¡señor, las golondrinas! ».

mar en esta tupida realidad, los elementos esenciales que atraen la mente infantil y partir de allí, para darles la enseñanza que su curiosidad pudiera solicitar: les diremos cómo los pájaros corren, ó mejor, vuelan, cómo están organizados, cómo marcha la bicicleta, con preferencia á la máquina neumática, cómo se gobierna el dirigible, en vez de enseñar la fuerza ascensional del mongolfiero, cómo avanza el tramway eléctrico, antes que la fabricación de una botella de Leyden, ⁽¹⁾ etc. Nuestra enseñanza tendrá así alguna esperanza de ser escuchada, comprendida y recordada, y, en último caso, no habrá sido inútil.

Sobre todo, nosotros opondremos las ideas á las cosas haciéndoles ver á los niños que las ideas son también interesantes, movibles, complejas, y que ellas también causan agrado y que aprovecha el mirarlas moverse y el analizarlas para ver como se mueven. El analisis que parece el trabajo esencial del espíritu, á una edad en que las síntesis se hacen tan fácilmente que sería más bien necesario contrariar su formación, está lejos de haber tomado en la enseñanza el lugar que le está reservado. El desempeña un papel considerable en el interés que los niños toman por las cosas y es para asimilar el conjunto que la contemplan por tan largo tiempo. Sólo es necesario tener cuidado de que el niño no analice nunca á fondo, de manera que llegue hasta los primeros elementos: le basta con un análisis superficial que permita percibir *grosso modo* las causa del movimiento, que es el más poderoso factor del interés. El reloj es algo divertido como objeto de observación, cuando las ruedas engranadas marchan con mutuos movimientos; pero es aburridor ver las piezas sueltas y colocadas ordenadamente sobre un papel. El movimiento ya no existe y ¿para qué observar las fuerzas inmóviles que lo producían?

Así debemos proceder en el análisis de las ideas, ya se simbolicen por una palabra, por una institución ó por un hecho geográfico. Se las presentaremos á los niños (y aquí necesariamente, la habilidad personal de cada educador desempeña un papel principal) las pondremos sobre la mesa, como si fueran un trozo de azúcar ó de cloruro del calcio, le haremos ver su vida y su complejidad, y las analizaremos y los haremos analizar hasta cierto límite, para que esa vida deje

(1) Cuando se da á los niños una simple lección sobre electricidad, sólo los he visto interesarse por dos cosas, las experiencias y las aplicaciones prácticas: campanillas, teléfonos, etc.

de ser misteriosa y que las causas y el origen aparezcan suficientemente. Al lado de las lecciones de cosas, colocaremos las *lecciones de ideas*; á la pereza intelectual divertida por las imágenes, opondremos el saludable esfuerzo que exige el pensamiento.

IV

¿Tal enseñanza es posible? Creo que sí. Si no lo es, es necesario renunciar á enseñar; por lo menos se hace inútil trabajar con el objeto de traer el perfeccionamiento de los métodos y para dar al arte del pedagogo, fundamentos científicos más sólidos. Si la enseñanza sólo debe dejar en la mente de los discípulos cierto número de cosas, desarrollar y precisar sus sensaciones, hacer á su espíritu de más en más concreto, no vale la pena dedicarle tiempo y trabajo. Que diariamente, en clase, el maestro haga leer á los alumnos pasajes de libros bien confeccionados (los hay) y les muestre cuadros de imágenes, y su tarea estará concluída. Pero á decir verdad, nadie piensa así y los más ardientes partidarios del «concretismo» sostienen que hay que formar la inteligencia de los niños (1). Esto también quiero, pero entonces es necesario salir de la contradicción. No se forma la mente con las cosas, pues el provecho que el niño saca con contemplarlas, es por el contacto con ellas, viviendo en medio de ellas, y no por la enseñanza. Se forma la mente con ideas, puesto que el espíritu existe mientras conserva y organiza ideas, no siendo un depósito de sensaciones. Toda la diferencia que existe entre un hombre culto y un inculto, estriba en que el primero es capaz, dominando los elementos insensibles para extraer el material del pensamiento, de formar ideas; el otro, al contrario, perdido en medio del inextricable montón de sensaciones, las compara unas con otras, y, ante las nuevas sensaciones, no es capaz más que de una imitación, ó de una reacción del mismo modo ininteligentes. Nuestros alumnos son muy jóvenes, su mente es débil, su atención vacilante, su voluntad insegura, lo sé, pero

(1) «En toda enseñanza, el maestro, para comenzar se sirve de objetos sensibles, hace ver y tocar las cosas, pone á los niños ante las realidades concretas, luego, poco á poco, los ejercita para que saquen la idea abstracta, para comparar, generalizar, razonar, dentro de los recursos de los ejemplos materiales» (Programa anexo, enero 18 de 1887).

en fin, tienen una mente, una atención, una voluntad que podemos hacerlas dóciles, y no enseñaremos sino les formamos, por poco que sea, el gusto y el poder de elaborar ideas. Y todo esto corrobora de que no hay más que una enseñanza para los niños de cualquier edad, y es la enseñanza filosófica (1).

ROGER COUSINET.

(1) Un buen maestro si se apercibe de que una explicación no ha sido bien *comprendida* por los alumnos, trata por todos los medios de *hacerles ver* por dibujos, sobre todo, ó por una comparación concreta. Se le facilita ordinariamente más aún si tiene éxito. Este es un hábito peligroso: lejos de obligar al niño á un esfuerzo intelectual se le facilita la tarea y se le ahorra todo trabajo.

ESTUDIOS SOBRE LA MENTALIDAD DEL ADOLESCENTE

La bibliografía psicológica va enriqueciéndose de una manera notable en la época actual y justo es reconocer que los progresos realizados se deben, en su mayor parte, á la nueva orientación tomada especialmente en lo que concierne á la psicología de la infancia, adolescencia y pubertad, relegada casi siempre al olvido ó poco menos, por los hombres dedicados al estudio de los fenómenos del espíritu. La participación de algunos pedagogos en estos asuntos, ha hecho necesariamente dirigir las pesquisas en el sentido psico-pedagógico y el estudio de la materia prima, el niño, el adolescente ó el púber, ha surgido como una necesidad inmediata. De ahí que á los estudios de Binet y Henry se le agregue hoy una enorme contribución aportada por maestros y profesores que han estado en contacto directo con los niños, de tal manera, que el aula viene á ocupar poco á poco el lugar que le corresponde, es decir á ser, en lo pertinente á estos estudios, el campo de observación y de experiencias.

No ha mucho Stanley Hall publicaba su libro sobre la adolescencia, lleno de interesantes datos de positivo valor para los educadores.

Pero esta etapa de la evolución psíquica ha sido en verdad poco estudiada, ó mejor dicho, poco observada desde puntos de vista que obedecieran á un fin y un plan eminentemente científico y de aplicación práctica.

Hoy Lemaitre acaba de dar á la publicidad un libro sobre este asunto, donde recopila las observaciones y experiencias realizadas en el colegio de Ginebra ⁽¹⁾ y es de este libro del que nos ocuparemos especialmente aquí.

La obra del profesor Augusto Lemaitre se ocupa en realidad más que de la vida mental del adolescente, de sus anoma-

(1) Auguste Lemaitre. — «La vie mentale de L' Adolescent et ses anomalies» con 238 páginas, 30 figuras intercaladas en el texto — Collection d' actualités pédagogiques. — Edic. Saint Blaise — Foyer Solidariste — 1910.

lías mentales. El camino que sigue se destaca nítido; marcha de lo anormal á lo normal. Los fenómenos de la mentalidad normal, en ese período de la evolución, apenas se rozan; en sus investigaciones se dirige con mucha mayor especialidad á los sujetos fronterizos ó á los casos netamente patológicos, y á estos últimos, dentro de un círculo más ó menos reducido. Esto no amengua en manera alguna el valor del trabajo lleno de preciosas indicaciones y de un nutrido material de observación y de experiencia, que sabe explotar muy bien para llegar á varias conclusiones de importancia pedagógica.

En lo posible, trata de penetrar en las profundidades de la vida mental del adolescente, y como lo manifestamos, su base estriba en la determinación de lo anormal para arribar paulatinamente á lo normal. Es el conocimiento de las anomalías lo que más le interesa y los numerosos casos que cita encuadran más en lo patológico que en lo fisiológico; muchos de ellos están en el extenso campo fronterizo más ó menos próximos de lo reputado francamente anormal.

Señala como la época de la adolescencia, de los 13 á los 14 años; sus estudios, pues, se refieren á sujetos de esas edades. Entre nosotros la adolescencia, en la mayor parte de los casos, es más precoz; en general un niño á 14 años se encuentra pisando ya los umbrales de la pubertad. Pero prescindiendo de la edad y refiriéndonos puramente á la adolescencia, creemos que las indicaciones de Lemaitre bien merecen que se las tenga en cuenta.

En el adolescente, lo mismo que en el adulto, la afectividad y la intelectualidad están íntimamente ligadas, para él es aplicable la definición del pensamiento que da Binet al decir que es un «sentimiento intelectual». El medio más rápido para discernir sobre esto, consiste en dar al adolescente como sujeto de redacción, un tópico que afecte á la vez la afectividad y el juicio y sobre el cual deba emitir una opinión motivada.

Multiplicando ese género de ejercicios, se obtendrán buenos resultados para establecer, dice, con una aproximación suficiente, la media mental del adolescente en una edad y medio dados. Por ejemplo, no se juzgará á los 14 años sobre lo *justo* ó *injusto*, según las deducciones simplemente lógicas, los sujetos pasarán por sobre los razonamientos más elementales, aun se contradecirán con sorprendente desenvoltura, tan pronto como un factor personal afectivo entre en juego. ¿Se quiere la prueba? El autor la encuentra inmediatamente en la pequeña

encuesta sobre los *castigos colectivos*, encuesta basada en dos tópicos dictados en una misma clase, con algunas semanas de intervalo, de los cuales uno se apoyaba en una ficción y el otro en una realidad concreta y sensible. Hé aquí el primer tópico:

«Una clase de 30 alumnos está formada á lo largo de la pared de Saint Antoine. Acaba de pasar una señora y se le tira una manzana podrida que da en el sombrero. La señora se queja.—Todos los alumnos conocen al culpable pero guardan bien el secreto. El maestro entonces les aplica una penitencia colectiva. *¿Habría Vd. hecho lo mismo?* Además. *¿qué piensa Vd. del culpable, y luego, de sus camaradas?* Por unanimidad el culpable fué tildado de cobarde (2ª respuesta); 13 lo habrían denunciado y 17 no (3ª respuesta); en fin, para la penitencia colectiva *28 la apoyaron y 2 estuvieron en contra* (1ª respuesta). Recordemos este último punto y veremos cambiar completamente el aspecto en cuanto se lesione al sujeto.

Un profesor especial dió á los alumnos de que acabo de hablar un castigo colectivo. Esperé tres días para que pasara la racha de mal humor que dicho castigo produjo desde luego y después les dicté:

«Habiéndose producido desorden en clase antes de la llegada del maestro, éste pide á los alumnos que se denuncien. Sólo cinco lo hacen, agregando que también otros eran culpables. En vista de esto el maestro les aplica un castigo colectivo, simple para los que confesaron, doble para los otros: *¿Qué piensa Vd. 1º De los alumnos que confesaron su falta; 2º, de los que no lo hicieron; 3º del castigo colectivo?*

Como era de esperarse, por unanimidad se aprobó la conducta de los que se habían declarado culpables y se les calificó de cobardes á los que no lo hicieron. Pero, dice, lleguemos á la apreciación del castigo colectivo. Los mismos alumnos que poco tiempo antes (28 votos contra 2) habían votado en favor de ese género de represión, declaran esta vez (24 votos contra 6) que es soberanamente injusto. Esto demuestra cuan ilusoria sería una encuesta sobre los *pensums* colectivos, en la que no se hubiese tenido en cuenta los intereses personales afectados. Por otra parte, agrega, ¿no es natural que el utilitarismo egocéntrico llegue á su máximun en la adolescencia, en esta edad en que se está solicitado para decidir del porvenir? Mientras encuadre con el placer (*utile dulci*)

este utilitarismo sería el impulsor más poderoso de una sana actividad, lo que no siempre es posible á causa de la división del trabajo y del acúmulo de ciertas materias.

A este respecto Lemaitre realiza una encuesta referente á las inclinaciones de los alumnos. Se trata de investigar entre los 14 y los 15 años lo que los alumnos piensan respecto de la *elección de una carrera*.

La estadística se basa en 127 alumnos adolescentes y optan por ser:

Arquitectos ó ingenieros...	48
Profesores.....	18
Comerciantes.....	16
Militares.....	7
Médicos.....	7
Colonos.....	7
Misioneros.....	6
Geógrafos ó exploradores.....	4
Veterinarios.....	2
Farmacéuticos.....	2
Abogados.....	2
Historiadores.....	1
Entomólogos.....	1
Ujieres.....	1
Aduaneros.....	1
Carniceros.....	1
Bomberos.....	1
Indecisos.....	2

En lo que respecta á la elección de la misma carrera que el padre, sólo un 21 % optaron por ella y 79 % por seguir cualquier otra. Un género de investigaciones semejante se encuentra en la obra en lo que concierne á los defectos y buenas cualidades de los alumnos, á la inversión del dinero en la compra de libros, objetos, ó de los que lo guardan, que señalan un camino relativamente sencillo y accesible para llegar, *grosso modo*, al conocimiento de las tendencias é inclinaciones del adolescente.

La repercusión del estado afectivo sobre el mental, en ese período de la vida, se manifiesta frecuentemente en las *sinopsias* ó *sinestesias*, que son más propias del adolescente que del adulto. Según el autor la cuarta parte de los adolescentes tienen fotismos, aunque en muchos de ellos el fenómeno solo afecta á reducido número de letras ó palabras. Entre nosotros Mercan-

te ha llegado á una conclusión semejante, aunque él da mayor extensión al fenómeno, que afectaría á la mayoría de los sujetos y no á la minoría, como señala Lemaitre (25 %). La estadística de Mercante comprende hoy un número respetable de observaciones. El fotismo abarcaría aún á la simple evocación del color, sin necesidad que este llegara á ser percibido netamente. Solo los casos de exageración de lo normal, los ya anormales, alcanzarían á ese grado. La cuestión es que el fenómeno apreciado primeramente como excepcional por haberse observado en sujetos en que se manifestaba de una manera muy intensa, llega con Beaunis y Lemaitre al 12 % de los individuos; con este último autor, hoy, al 25 %, y con Mercante, afectaría á la gran mayoría, dejando de ser un hecho excepcional para pasar á la categoría de general.

Los *diagramas* son también muy comunes en la adolescencia; se distinguen de los fotismos en que se aplican á series de términos similares que ocupan una posición determinada en el campo de la visión mental ó exterior, sin necesidad de que sean siempre cromáticos. Las *personificaciones* son más raras en el adolescente, encontrándose en las que los poseen casos bastante curiosos.

La estadística de Lemaitre, en la audición coloreada, asigna las siguientes cifras:

COLOR DE LAS VOCALES

	<i>a</i>	<i>e</i>	<i>i</i>	<i>o</i>	<i>u</i>	<i>Total</i>
Blanco.....	10	3	18	3	2	36
Rojo.....	11	4	6	4	3	28
Negro.....	6	2	3	12	4	27
Amarillo.....	1	8	1	5	5	20
Azul.....	4	2	2	0	7	15
Verde.....	3	3	1	1	5	13
Gris.....	0	6	2	1	2	11
Pardo.....	1	1	0	3	3	8
Rosado.....	0	0	0	2	1	3
Violeta.....	0	0	0	0	1	1
Indefinido.....	1	1	0	1	0	3
Totales.....	37	30	33	32	33	165

Resulta que de ordinario la *a* evoca el rojo ó el blanco; la *e*, el amarillo; la *i*, el blanco; la *o*, el negro y la *u* el azul tirando hacia el verde ó el amarillo. Para Lemaitre, las consonantes son menos frecuentemente coloreadas y cuando lo son provocan colores pálidos y débiles.

Las endofasias son objeto de un estudio separado. Hay estadísticas más numerosas que las anotadas por Lemaitre y hoy deben agregarse trabajos bastante completos respecto á este punto y particularmente en la parte aplicable á los procedimientos pedagógicos. Las cifras que comprende la estadística del autor son exclusivamente para sujetos de 12 á 15 años y asigna sólo el porcentaje, así:

Motores.....	45 %
Visuales.....	32 »
Auditivos.....	14 »
Mixtos.....	9 »

El número de sujetos censados parece bastante reducido, pues asigna en el 32 % de visuales, sólo 16 símbolo-visuales y 16 verbo-visuales y en el 9 % de mixtos, 4 auditivo-visuales, 3, viso-motores, 1 audio-motor y 1 equilibrado.

Hasta aquí las investigaciones se dirijen á la colectividad de adolescentes y salvo los casos raros anotados por el autor, las inducciones que saca afectan á la mayoría y tienen indiscutible importancia desde el punto de vista de la educación. Las sinopsias y el lenguaje interior, particularmente el último, merece ser objeto de estudios detenidos, pues no escapa hoy á nadie la importancia de su conocimiento al efecto de la elección de los procedimientos pedagógicos, ó mejor aun, para solucionar problemas que las mismas endofasias han suscitado en materia de enseñanza.

Las paramnesias que son objeto de un estudio especial bastante detenido, no pueden dar más que conclusiones parciales; no obstante esto su conocimiento es de verdadero utilidad para el educador, á objeto de poder penetrar en no pocos casos particulares. Lemaitre metodiza su estudio en la siguiente forma: paramnesias á fechas fijas, paramnesias kinéticas, paramnesias negativas y paramnesias ó imágenes invertidas, y ejemplifica suficientemente con casos, cada una de estas categorías.

Entra pues así de lleno en lo anormal, que tanta importancia tiene á fin de poder tratar á los alumnos según sus modalidades. En efecto, en un grado muchas veces se encuentran

sujetos que, pasando por raros, ó con un epíteto semejante, perduran más ó menos tiempo en la escuela común, sin que ésta, por los medios usuales, obtenga de ellos resultados ni siquiera mediocres. Es que en realidad se trata de sujetos anormales que pasan ordinariamente inadvertidos. Tal sucede con los no pocos casos de disociación mental, de alucinaciones complejas, de personalidades múltiples ó de parapsiquismo. Otras veces se trata de sujetos con malos hábitos que la escuela no corrige porque no ha podido conocerlos.

El estudio de la psicología anormal, para el educador, es de una importancia indiscutible y muy especialmente dirigido en el sentido del niño, del adolescente y del púber, que poseen caracteres peculiares y modalidades propias de la edad.

La vida mental del adolescente no sigue un curso uniforme. Las etapas porque atraviesa el sujeto son difíciles de precisar y con más especialidad de delimitar; aunque de una manera más ó menos nítida, más ó menos vaga, en la ontogenia psíquica se reproduce á la filogenia.

«Suponiendo, dice Lemaitre, que este punto de vista corresponda á la realidad, no puede dejar de admitirse que por más que nos remontemos hacia los orígenes de la humanidad, infinidad de variedades debían distinguir ya al pensamiento, no sólo de tal ó cual raza, sino también de tal ó cual personalidad dentro de una misma raza y que el pensamiento reaccionaría diferentemente de acuerdo con el medio. ¿Sucede lo mismo en nuestros días en lo que respecta á la evolución gradual de los individuos y principalmente á las etapas que corresponden á la infancia y á la adolescencia?

«Nada, sin duda, impide considerar como normal un tipo medio de adolescente, que esté conforme con un equilibrio establecido por adquisiciones seculares. Pero este tipo medio es una pura convención, que no corresponde á ningún sujeto tomado aisladamente. Si bien es cierto que la vida mental del adolescente sigue una orientación general que puede hasta cierto límite conjeturarse, no por eso deja de estar sometido á oscilaciones de amplitud muy diferente y á veces tan bruscas que resulta una desviación durable é imprevista».

Siendo esto así, fácil es inferir que la tendencia deba ser la de *individualizar* la enseñanza, sistema que, aunque entrañe dificultades *prima facie* invencibles, no es impracticable.

R. S.

FUENTES DE LA HISTORIA DEL MUNDO ANTIGUO DE 338 Á 168 A. J. C.

CONFERENCIA DADA EN LA UNIVERSIDAD DE LILLE POR EL
DOCTOR E. CAVAGNAC (1).

He escogido para materia del presente curso, un extenso capítulo de historia general: la historia del mundo clásico de 338 á 168 antes de Cristo, de Queronea á Pydna; y empezaré indicando los puntos principales que deberé desarrollar en el estudio de este período.

1º Empezaré recordando á grandes rasgos el pasado de la civilización griega y expondré la crisis que atravesaba á mediados del siglo IV. Creo que será el mejor medio de hacer que se comprenda el interés que encierra el período que voy á estudiar.

2º Pasando al período que va de 338 á 164 próximamente, seguiré la formación de las nuevas potencias levantadas sobre las ruinas del mundo griego, propiamente dicho: las monarquías macedónicas, Cartago, Roma.—Estados más ó menos helenizados y hasta helénicos, si se los compara con los bárbaros de Oriente ó del Norte.

3º Indicaré, luego, brevemente, los cambios sobrevenidos entre la época de Aristóteles y la de Polibio en el orden económico y en el intelectual.

4º Volviendo entonces á la historia política, haré ver como Roma afirma su superioridad militar, primeramente sobre Cartago, después sobre las monarquías macedónicas y se hace el árbitro del mundo helénico: es el período 264 á 168, período polibiano.

5º Concluiré haciendo ver lo que en el siglo II antes de

(1) Con esta conferencia, el Doctor en Letras Mr. E. Cavaignac, ex alumno de la Escuela Francesa de Atenas, inauguró el curso libre que le fué encomendado en la mencionada Universidad durante el año escolar de 1908-9.

Cristo eran Roma, los bárbaros del Este y del Norte, el judaísmo, en una palabra: las fuerzas diversas de que dependía en adelante el porvenir del helenismo y de nuestra civilización.

Debo ante todo indicar los materiales con que podemos reconstruir la historia que dejo definida. En este estudio arduo, pero indispensable, seguiré un orden impuesto por consideraciones completamente prácticas.

1º Entre los que no se encontrarán dispuestos á contentarse con las indicaciones sumarísimas que podré dar, muchos no tendrán la facilidad de remontar más allá de los *trabajos modernos* más comprensibles. Indicaré, pues, entre los más recientes, aquellos que me parecen guías más seguros.

2º Para los que tuviesen tiempo para acudir cuando menos á una traducción de Polibio ó de Plutarco, enumeraré los principales *autores antiguos* según los cuales escribimos esta historia. Y como precisamente estos escritores pertenecen todos á la época romana, será menester:

3º Indicar de una manera muy general la abundante literatura histórica que tienen detrás de ellos, á qué *historiadores contemporáneos* se remonta, y, en último análisis, su testimonio.

4º Finalmente, y teniendo en cuenta á los que piensen especializarse en el estudio de la historia antigua, empezaré á orientarlos en la consulta de los documentos, sean ó no sean escritos.

En este estudio no separaré los documentos griegos y latinos, únicos de que he de ocuparme, por que los otros son, en definitiva, de muy secundaria importancia.

I.—OBRAS MODERNAS GENERALES

La historia del período que nos interesa ha sido descuidada durante mucho tiempo por los historiadores modernos. La época clásica de las repúblicas griegas, la época clásica de Roma atraían preferentemente los espíritus prendados ante todo de una literatura original y acabada. No se apreciaba lo bastante la importancia considerable de la época Alejandrina, ni la del Bajo-Imperio, como épocas de transición. Remito á una obra de Niebuhr, *Historische und philologische Vortraege* (publicada de 1848 á 1858), los que sean curiosos de ver el estado á que llegó el conocimiento de este período al principio del gran movimiento historiográfico contemporáneo.

El primero que haya comprendido esta historia en una obra de conjunto es Droysen, cuya obra se ha reimpresso últimamente: *Geschichte des Hellenismus*, 1877, 3 vols.—El primer volumen está consagrado á Alejandro, el segundo á los Diadoques, el tercero á los sucesores de éstos, designados con el nombre algo romántico de Epígonos; la obra se detiene en el año 221. Ha de consultarse también, por los que quisieran estudiar con algun detalle la historia de Alejandro. (Ver especialmente el estudio sobre las fuentes de esta historia, t. I, apéndice II).

El gran número de los documentos relativos precisamente á este período, que fueron descubiertos en la segunda mitad del siglo XIX, invitaba á repetir el trabajo de Droysen. Es lo que ha hecho M. B. Niese: *Geschichte der griechischen und makedonischen Staaten seit der Schlacht bei Chaeroneia*, 3 vols. 1893, 1899 y 1903.—El primer volumen está consagrado á Alejandro y á los Diadoques; el segundo á la historia del mundo helénico hasta la victoria de los romanos sobre Antíoco; el tercero comprende la continuación de 188 á 120. Aconsejo á cuantos consulten este manual completo y honrado, no descuidar las *errata* ni las *addenda*, tomándose la pena de cotejarlas con los pasajes correspondientes, si no quieren perder una buena parte del provecho que se puede sacar del libro, considerado como repertorio bibliográfico.

Finalmente, M. Beloch, después de haber narrado precedentemente en dos volúmenes la historia griega hasta la batalla de Arbelas (puesta al final del segundo volumen en el estudio de las fuentes de la historia de Alejandro), acaba de tratar nuestro asunto como continuación de ese trabajo: S. Beloch, *Griechische Geschichte*, t. I, 1893; t. II, 1897; t. III (de Alejandro á Aníbal), 1904; t. III, 2ª parte (colección de estudios de detalle sobre el período tratado en el t. III), 1904.

He aquí las palabras de que se sirve Mr. Beloch para juzgar á sus precursores (t. III, 2ª parte, pág. 14, sobre Droysen):

«La obra ofrece en la primera parte un panegírico de
» Alejandro, en la segunda parte una paráfrasis de las fuentes
» de la historia de los Diadoques, en la tercera parte una serie
» de construcciones arbitrarias, edificadas á menudo con un
» soberano menosprecio de la tradición: el todo en un lenguaje
» florido, y doquier hinchado, hasta ser un ampuloso pathos»

Idem, pág. 15 (sobre Niese):

«El libro, bajo muchos conceptos, es la antítesis exacta de

» la exposición de Droysen: un estilo vulgar, á veces puramente
» trivial, una composición deshilvanada, siguiendo consideraciones
» totalmente superficiales; una completa ausencia de esfuerzo
» para una comprensión verdaderamente histórica del asunto»

Un autor que juzga con tan pocos miramientos sus predecesores, nos autoriza para algunas críticas expeditivas. Diré, pues, que Mr. Beloch habría podido aprender de Droysen á tratar con menos seguridad esa historia de Oriente en el siglo III antes de Jesucristo, que él presenta demasiado como podría hacerlo con la historia del equilibrio europeo en los siglos XVII ó XVIII de la era Cristiana. Habría podido aprender de Niese á no cortar bruscamente su relato en 217, fecha bien poco significativa para un historiador que con razón hace entrar Roma en el cuadro de su exposición, é ir, por lo menos, hasta 188. Por más que el libro sea original é interesante en la parte general; por más que algunos estudios de detalle sean concretos y luminosos (el estudio sobre la anficionía, el estudio sobre la cronología romana etc.), jamás recomendaré bastante que se prefiera á Niese como instrumento de trabajo ⁽¹⁾.

Pero todas estas obras dejan de lado partes enteras de la historia romana. Para ésta, es necesario remontar hasta Mommsen: *Römische Geschichte*, t. I (hasta la batalla de Pydna), edición de 1874-75; traducción Alejandro Caquat-Toutain (1883-89). La obra es siempre fundamental, aun cuando sea anticuada en algunos puntos.

No veo para señalarlos como estudio posterior de conjunto sino Pais, *Storia di Roma*, 2 vol. (1898-99). A los que de entre vosotros sepan el italiano, el libro los pondrá al corriente de las cuestiones relativas á la historia romana primitiva; pero se detiene en las guerras púnicas y, por consiguiente, no existen sino estudios de detalle que no puedo señalar en este lugar.

No tomaré en cuenta esa división tradicional en historia griega é historia romana; y al exponer la historia del mundo mediterráneo del siglo IV al II, trataré de poner en mi relato la unidad que realmente ha existido. Esto será, si se quiere, la parte original de este curso que, por otra parte, no tiene más pretensión que la de ser equivalente á un manual; pero á un manual que no existe.

(1) La *Histoire des Lagides* de M. Bouché-Leclercq (4 vol. 1903-1908) comprende una buena parte del asunto.

II—ESCRITORES CONSERVADOS.

Los escritores según los cuales exponemos la historia de este período, son casi todos posteriores,—muy sensiblemente posteriores,—á los acontecimientos que relatan: el mismo Polibio, como vamos á ver, no es testigo ocular sino de una parte de la historia que comprende su obra. Comenzaré por dar una breve enumeración de los autores principales, á fin de que se vea cuan pocos documentos estamos por ahora obligados á considerar como fuentes.

Por de pronto, una palabra de los comentaristas de escritores contemporáneos; de los oradores áticos del siglo IV, por ejemplo, ó de Teócrito, el poeta del III.

Estos escoliastas son filólogos, que se ciñen pura y simplemente á la explicación de su autor; pero con motivo de una alusión ó de un nombre propio, nos proporcionan más de un informe....erróneo demasiadas veces. Citaré particularmente á Dídimos, filólogo del siglo I antes de Cristo, del cual un papi-rus acaba de darnos un fragmento bastante extenso con respecto á las *Filípicas* de Demóstenes; Cf. Foucard, *Etude sur Didymos*, sacado de las Memorias de la Academia de las Inscripciones y Bellas Letras, 1907.

Mencionaré ahora, los principales autores por el orden en que los encontraremos.

1º—De 338 á 264

FILIPPO Y ALEJANDRO.—Diodoro de Sicilia (siglo I A. C.) ha escrito con el título de *Biblioteca Histórica* una historia universal hasta la conquista de la Galia por César, en 40 libros. Nos quedan de ellos los seis primeros, los XI á XX, con fragmentos importantes de los demás (traducción de Hoefer, 4 vols. 1865). El libro XVI trata de Filipo; el XVII, de Alejandro; los XVIII á XX, de los Diadoques hasta la batalla de Ipsos exclusivamente; los fragmentos de los libros XXI á XXXV, llegan á la época de Mitrídates. Diodoro es la fuente principal para la historia del Occidente griego y para la historia romana, hasta la época en que principia Polibio; como autor conservado, tiene una importancia que tan sólo ahora se empieza á reconocer.

La historia de Alejandro ha sido contada por Quinto Cur-

cio y Arrio. Quinto Curcio (siglo I E. C.) ⁽¹⁾ ha escrito una *Historia de Alejandro* que comprende también los sucesos acontecidos en seguida de la muerte del rey, en diez libros: los ocho últimos se han conservado casi por completo. Arrio de Nicomedia, el administrador, filósofo é historiador bien conocido del siglo II de J. C., ha escrito un *Anabaso de Alejandro* en siete libros, que es la fuente principal de esta historia, completada con el *Indikê* (Ἰνδική) del mismo autor. Arrio había también escrito una obra sobre los acontecimientos sobrevenidos inmediatamente después de la muerte de Alejandro, obra de la cual se ha conservado un fragmento por Phocio (Arrio de la colección Didot, p. 241 y sig.) y otro hallado recientemente por Reitzenstein (*Bres-lauer Philol. Abh.*, III, 3, 1888). Finalmente, Arrio era autor de una *Historia de Bitinia* de que se tienen algunos fragmentos. El Pseudocalístenes publicado en los *Scriptores rerum Alexandri Magni* á continuación del Arrio de la colección Didot, pertenece más á la novela que á la historia.

Oriente, 323-264.—Pausanias, el periegete del siglo II de J. C., en su *Viaje á Grecia* (traducido y comentado por Fraser, 1898, 6 vols.) ha intercalado noticias históricas que son casi los únicos datos sobre ciertos hechos, como la invasión gala en Grecia (280-279), la historia peloponesa de la primera mitad del siglo III, etc. Pero cuando se ha sabido apreciar por comparación algunos de sus relatos, se queda perplejo sobre la calidad de aquellos cuya comprobación se hace imposible.

Occidente griego, 350-264.—Plutarco de Queronea, el biógrafo y moralista del siglo II de J. C. ha dejado una serie de biografías paralelas (griegas y romanas), muchas de las cuales son relativas á nuestra época: Demóstenes, Foción, Alejandro, Eumenes, Demetrio, Pirro, Arato, Agis y Cleómenes, Filopémeno, Fabio, Marcelo Flaminio, Paulo-Emilio. Para ciertos hechos, como por ejemplo la guerra de Pirro, Plutarco tiene el valor de una fuente.

Roma, 350-264.—Dionisio de Halicarnaso, retórico del primer siglo A. C., había compuesto con el título de *Arqueología Romana* (Ἀρχαιολογία, *Archaiologia*) una enorme compilación sobre la historia primitiva de Roma (hechos, instituciones, costumbres,

(1) Cf. en la *Revue de Philologie*, 1909, pág. 210, un artículo de Mr. Pichon en que trata de colocar á Quinto Curcio en el siglo IV: á mi juicio no refuta el argumento sacado de la mención de los Parthos.

etc.), en 20 libros. Nos quedan los 11 primeros y fragmentos de los demás, por ejemplo, un relato de la batalla de Ásculo contra Pirro (edición Jacoby, 1885). Lo único que si no da valor de interés á este trabajo consiste en ser independiente de Tito-Livio.

2º—*Historia de la civilización*

El geógrafo Estrabon contemporáneo de J. C., ha dejado una *Geografía* que ha llegado casi intacta hasta nosotros (traducción Tardieu, 1867-87); á propósito de las ciudades fundadas por Alejandro, contiene datos importantes para la historia económica.

Diógenes Laercio ha escrito en el siglo II ó III de J. C. unas *Vidas de los Filósofos*, que nos han llegado: es la fuente esencial para la historia de la filosofía de aquella época, puesto que se han perdido las obras originales.

Plinio el Viejo, el escritor romano muerto en la erupción del Vesuvio del año 79, es el autor de una *Historia Natural* en 37 libros, que nos ha sido conservada y en la que se encuentran diseminadas las más importantes noticias que tenemos sobre la historia del arte. (Cf. K. Six-Blake, *The elder Pliny's chapters on the history of art*. 1896).

3º—*De 264 á 168*

Oriente, 272—220.—Trogo Pompeyo, escritor galo-romano del siglo I A. C. había compuesto una gran *Historia Universal* de la que conocemos solamente:

1º por los sumarios (*prologhi*) conservados (á la cabeza del Justino de la colección Lemaire);

2º por el compendio de pretensiones literarias compuesto por Justino en el siglo II de J. C. (traducción Pessonneaux, 1862). No daré el contenido de los libros sino en lo concerniente al período por el cual estamos casi circunscritos á esta fuente:

Lib. XXIV, historia de Oriente, 280-279;

Lib. XXV, la continuación hasta 272;

Lib. XXVI, historia de Grecia hasta 242, y de Asia hasta 246;

Lib. XXVII, historia de Oriente hasta 223;

Lib. XXVIII, historia de Grecia hasta 219.

Eusebio, el obispo del siglo IV, autor de la *Historia Eclesiástica*, nos ha dejado una *Crónica* que ha sido reconsti-

tuída por Mr. Schœne (*Eusebii Chronicon*, edic. Schœne, 2 volúmenes, 1866, 1875), es, con Justino y Memnon, la única fuente que tenemos para la historia del Oriente desde 280 á 225.

Memnon era de Heraclea en el Ponto (II siglo de J. C. ?) y había escrito una historia de su patria, de la cual Focio nos ha conservado una parte (en los *Fragmenta historicorum græcorum* de Didot, III, 525, sig.), hace alguna luz sobre la historia del Asia Menor en el siglo III.

Roma 264-168.—Tito Livio, contemporáneo de Augusto, había escrito la *Historia romana* en 140 libros, divididos en décadas. No nos ha quedado más que la primera década, en la que los libros VI á X, tratan de las guerras samnitas, y los XI á XIV, que van de 219 á 168; los demás no se conocen sino por sumarios (*periochoe*) y por raros fragmentos. Tito Livio es el sólo texto completo para el período posterior á 216.

Tito Livio es completo para el período anterior á 216 y posterior á 168, por los diversos compendios de Floro, de Eutropio, de Orosio, que dependen todos de él (los dos primeros figuran en la colección Nisard); por Orosio, cf. edición Zangemeister, Viena, 1889. Lo mismo sucede con Dion Casio, historiador griego del siglo III de J. C., cuya enorme historia romana apenas conocemos en parte (traducción Gras, 1845 sig.).

Oriente, 168-120.—Entre los escritores que dependen de Tito Livio, debe hacerse un lugar á Apiano, historiador griego del siglo II, que ha escrito diversos libros sobre las guerras de Roma, guerras samnitas, ilirias, etc. En su *Guerra de Siria* y su *Guerra de Mitrídates*, da sobre el Oriente, en los siglos II y III A. C. noticias que fuera excusado buscar en otra parte.

En cuanto á las fuentes judías, deberé recordar los libros de los Macabeos y de Josefo. Debo solamente decir ahora que en los comentarios de San Jerónimo sobre Daniel (*Patrología latina*, t. 25), deben aprovecharse algunas noticias sobre la historia de Siria en los siglos III y II.

Si á todo esto se agregan las colecciones de estratagemas de Frontino (colección Nisard) y de Poliano (colección Didot), la colección de anécdotas de Ateneo (colección Teubner), los léxicos de los Bizantinos, se tendrá idea de las fuentes con cuya ayuda podemos reconstituir el período que nos ocupa.

III.—HISTORIADORES CONTEMPORÁNEOS

Todos estos autores han escrito, como nosotros, según otros historiadores. Sólo que ellos tenían detrás de sí una literatura histórica extremadamente abundante: el libro de Susemihl, *Geschichte der griech. Litter in der Alexandrinerzeit*, 2 volúmenes nos hará ver cuál sea el número de esos historiadores perdidos para nosotros; los *Fragmenta historicorum græcorum* de Didot, así como los *Fragmenta historicorum romanorum* de Peter, cual sea la rareza de los fragmentos conservados por los autores posteriores. Es esencial darse cuenta de las fuentes de nuestros autores; pero el peligro consiste aquí en caer en una precisión ficticia: los autores antiguos apenas citan sus referencias fuera de los casos de polémica y son asaz fugaces los indicios en virtud de los cuales se pretende encontrar un autor perdido, en tal ó cual pasaje. Circunscribámonos, pues, á un cuadro general.

Mundo griego por los años 350.—Sobre el estado del mundo griego á mediados del siglo IV habíase hecho una completa inquisición cuyos resultados estaban consignados *Éolitéiai* (Ἡολιτεΐαι) de Aristóteles y sus discípulos: los fragmentos de este enorme conjunto, reunidos por los autores posteriores, se han coleccionado en la edición de Aristóteles de la colección Didot; hoy, un papiro nos ha dado uno de los libros casi completo: *La Constitución de Atenas* (edición Kenyon, 1903).

Filipo.—La grandeza de la figura de Filipo y la importancia de la entrada en escena de los Macedonios han sido comprendidas por la escuela histórica de la época. Epiro había llevado su historia universal hasta el sitio de Perinto en 340, y Diyllos la continuó. Theopompo, otro discípulo de Sócrates, había escrito la continuación de su historia griega con el título de *Historia Filipica*. El asunto volvió á ser tomado por un historiador nacional, Marsias de Pella. Pero la obra de Theopompo parece haber sido la más leída: cuando se ve á Trago Pompeyo titular su historia universal *Historia Filipica*, por más que Filipo no tenga en ella un lugar preponderante, no es difícil reconocer en tal libro la influencia de la historia ática.

Alejandro.—Todavía más que su padre, Alejandro atrajo la atención de sus contemporáneos y, desgraciadamente también, puso en juego su imaginación. Calístenes, sobrino de Aristóteles, había escrito una historia del rey, interrumpida por la muerte

trágica del filósofo en 327: comparando su relato de la batalla de Isus, que conocemos por la polémica de Polibio (XXI, 17 sig.), con las narraciones posteriores, puede darse cuenta de la influencia que ha ejercido.

Onesíerito, piloto del rey, y Nearco, su almirante, habían también tratado en parte la historia de que fueron testigos, pero ya empezaba la leyenda; cuando Onesíerito leyó sus narraciones á Lisímaco, uno de los generales del conquistador, dicen que le preguntó: «¿Y yo, en dónde me hallaba cuando sucedía todo esto?» También dos oficiales de Alejandro, el rey de Egipto Ptolomeo y Aristóbulo, creyeron deber presentar relatos más exactos. Sus obras hubieron de ser bastante diferentes; pero como han servido de base al *Anabasis* de Adriano, es difícil distinguir lo que pertenece á uno y otro. La leyenda continuaba, sin embargo, desarrollándose y, desde comienzo del siglo III, la historia de Clitarco parecía por más de un concepto una novela; con todo, es todavía historia la obra de Quinto Curcio, que se derivó de ella; pero ahí nos encontramos en el comienzo de un filón literario cuyos últimos alcances son los romances de Alejandro de la Edad Media.

Sucesores de Alejandro.—La historia de los sucesores de Alejandro y de las guerras que ocasionaron la constitución de las grandes monarquías macedónicas, se ha escrito primeramente por Jerónimo de Cardia, compatriota y amigo de Eumenes, después adicto á los Antigónides y gobernador de Tebas por Demetrio Poliorcetes, alrededor del año 290: su influencia es sensible donde quiera en los historiadores posteriores. No obstante, el mismo período había sido relatado por un ateniense, Democharis, sobrino de Demóstenes, pero su libro se ha hecho humo ante la historia mucho más comprensiva de Duris de Samos (comienzos del siglo III). Estos historiadores habían incluido el Occidente en el cuadro de sus narraciones: Jerónimo hacía llegar su relato hasta la guerra de Pirro en Italia, inclusive; y Duris hablaba de las guerras de los Romanos y de los Samnitas.

Occidente.—El Occidente griego tenía con todo, su escuela histórica especial representada en tiempo de los Dionisios por Filisto. Después, continuó la tradición; la historia de Agatocles fué escrita por Callias y por Antandro, el mismo hermano del famoso tirano. Pero aquí, el gran nombre es el de Timeo (primera mitad del siglo III). Timeo fué llevado á tratar al menos la historia contemporánea del Oriente, puesto que hablaba de

la invasión gala en Grecia, pero su obra es fundamental como fuente de la historia de Occidente. Ciertamente que la historia de Roma estaba comprendida en estas narraciones, así como en las memorias del rey Pirro, y en la obra de Proxenes (siglo III), el historiador nacional del Epiro, en cambio, el analisis romano aun no había empezado; solamente á principios del siglo II, escribió Catón el Antiguo su obra de los *Orígenes* cuya pérdida es tan de lamentar para el conocimiento de la historia italiana hasta las guerras púnicas.

Historia de la Civilización.—En el siglo III ha empezado á salir algo de la historia política; y se ha escrito sobre historia económica, sobre historia del arte, etc. Lo que sobre todo atrajo la atención fué la historia de las escuelas filosóficas: durante el siglo II antes de J. C. apareció la obra esencial sobre la materia, las *Biografías* de Hermippos, muy leídas, aun por Plutarco y Diógenes Laercio. Del mismo modo la historia del arte ha sido puesta de moda por los *periegetes*, de los cuales es Polemón el más conocido (siglo II).

Oriente, siglo III.—En cambio, la historia política del Oriente durante el siglo III, no parece haber inspirado á ningún gran historiador: no se sabe de qué materiales se sirviera el historiador del siglo I, Timógenes, en sus trabajos sobre *Los Reyes*; porque la posteridad ha dejado que se perdiera asaz de prisa esta rama de la historiografía. Debe hacerse excepción para la historia del Peleponeso en el siglo III, que fué narrada, una parte en las memorias de Arato, el célebre Aqueo, y otra en la historia de Filarco. Polibio y Plutarco nos han conservado los rasgos principales de estas obras y, sobre todo, la oposición completa que existía entre ellas.

Occidente, 264-201.—Era ya hacia el Occidente, que tendía entonces el interés de los historiadores, hacia el duelo entre Cartago y Roma. La primera guerra púnica había sido narrada por Filinos, que era de Agrigento, el foco principal de las simpatías cartaginesas y que, por consiguiente, se oponía fuertemente al primero de los analistas latinos, Fabio Pictor. Polibio se ha servido tanto del uno como del otro. Aníbal había inspirado una serie de historiadores, Sosiles de Lacedemonia, Chereas, etc.; y por otra parte, Cincio Alimentus, el analista romano, había sido su prisionero: Polibio tuvo que rehacer el trabajo de los primeros sobre más de un punto, por ejemplo, bajo el punto de vista geográfico.

Oriente, 201-168.—Las guerras, pues, de los Romanos en Oriente han hallado pronto toda una escuela histórica.

Se tendrá una idea de la actividad historiográfica de la época, por esta discusión de Polibio con los historiadores rodios Zenón y Antístenes (XVI, 14, sig.).

«Como algunos historiadores particulares han escrito antes que yo, los sucesos sobrevenidos entonces entre los Mesenios y demás aliados, quiero hablar de ellos brevemente. No los revisaré todos: me concretaré á los que creo dignos de ser revelados. Zenón y Antístenes, ambos rodios, son de este número y merecen nuestra atención por más de un motivo, porque son contemporáneos, han gobernado la República, y cuando han escrito no lo han hecho con miras de interés, sino por deseo de gloria, y como hombres de Estado. Lo que me obliga á explicarme á su respecto es el hecho de que trato las mismas cosas que ellos han tratado. Si yo no previniese al lector, deslumbrado por la celebridad de la República de Rodas y por la reputación que goza de distinguirse particularmente en los asuntos marítimos, sería inducido á prestar más crédito á su relato que al mío, siempre que yo no estuviese de acuerdo con ellos.....»

Sigue la polémica sobre las narraciones referentes á Felipe V de Macedonia.

«Por lo demás, con respecto á las faltas de geografía que hemos demostrado, y puesto que saltan tanto á la vista, he escrito sobre ello al mismo Zenón, porque no está bien aprovechar las faltas de otro para crearse una reputación á costa suya. Esto, sin embargo, es una práctica ordinaria. Pero, lejos de proceder de esta manera, creo que en consideración á la utilidad pública, debemos, en cuanto sea posible, no sólo componer nuestras obras con el mayor cuidado, sino ayudar además á los otros á enmendar las suyas. Desgraciadamente, este historiador recibió mi carta cuando la historia estaba ya circulando en el público y no era posible cambiar nada en ella; esto lo disgustó por todo extremo, pero recibió con aprecio las advertencias que le hice. Ruego á quienes me sigan, que observen la misma conducta conmigo.....»

Mas, llegamos al tiempo en que tenemos, por fin, una fuente original: Polibio.

Nacido éste en Megalópolis á fines del siglo III, hombre de Estado aqueo, deportado á Italia en 167, muerto hacia 129, el único de todos esos historiadores que ha vivido una parte de los acontecimientos que refiere en su *Historia* (40 libros). Por desgracia tenemos tan sólo los 5 primeros libros, conteniendo la historia de Roma y de Cartago desde 264 hasta 216, la his-

toria de Grecia y del Oriente desde 227 hasta 216; para lo demás, que alcanzaba al año 146, tenemos numerosos fragmentos que el orden cronológico adoptado por el autor no permite clasificar sino en parte, (edición Büttner-Wobst, 1899 y sig.). Polibio ha influído sobre todos los autores siguientes para la historia del período en que fué testigo ocular: 201-146.

Lo importante es saber hasta que punto es Tito Livio independiente de Polibio: la comparación es sólo posible para los libros XXI-XXII, que tratan de los mismos hechos que el libro III de Polibio. Para los libros XXXI á XLV no puede cotejarse Tito-Livio sino con fragmentos de Polibio: es lo que ha hecho Nissen, *Kritischeü Untersuchungenüber die Quellen der 4 ten und 5 ten Dekade des Livius*, 1863, obra fundamental. Diré tan sólo, y de un modo general, que se ha exajerado la influencia de Polibio: las principales fuentes de Tito Livio, por ejemplo, son bien los analistas romanos de los siglos II y I antes de Jesús.

Oriente, 168-120.—Después de Posibio no hallamos ya nombres famosos hasta Posidonio, autor ya de una historia del rey Perseo, que continuó la historia polibiana hasta la época de Mitrídates.

Hablaremos en otro lugar de Jasón, de Cireno, historiador judío de la segunda mitad del siglo II y fuente principal de la historia de los Macabeos.

Por esta breve exposición, ya puede formarse una idea de la importancia de la literatura histórica, de la que ha llegado á nosotros tan solamente el eco. ¡Cuántas otras obras de las que hasta la memoria ha desaparecido, como por ejemplo las historias locales! Así es como solamente por un azar hemos conservado el nombre de Nymfis, historiador de Heraclea en el siglo III A. C., de cuya obra ha emprendido Memnón la continuación. Así es también como conocemos uno ó dos historiadores de Argos, etc.

Excepto Polibio, no podemos recibir impresiones de esta literatura, sino sobre las más inferiores producciones de la misma, los mementos cronológicos, los memorándum que se prolongaban de manual á manual. (Cf. Jacoby, *Apollodor's Chronik*, 1895). Hemos encontrado en efecto una crónica de este género, en que un ciudadano de Paros había consignado los sucesos más importantes á su vista, y que los expuso en un templo (264): el principio era conocido desde mucho tiempo (cf. el primer volumen de F H G—*Fragmenta historicorum*

græcorum de Didot), pero acaba de hallarse un fragmento relativo á la historia de Alejandro y de sus sucesores (M A — *Mittheilungen des Institutes in Athen*. XXII, p. 187 sigs.). De la misma naturaleza, pero con un carácter oficial, son los *Fastos Triunfales* en donde los archiveros romanos han consignado todos los triunfos de los generales de Roma, con la fecha exacta: se han hallado importantes fragmentos de un ejemplar de este inapreciable documento (C I L, — *Corpus inscriptionum latinarum*, I², p. 153 y sig.).

Pero, aquí, tocamos los documentos originales.

IV—DOCUMENTOS CONTEMPORÁNEOS

Llegamos á los documentos contemporáneos, sobre los cuales se han concentrado principalmente los esfuerzos de los eruditos durante el último medio siglo; para todo lo que no sea la historia política propiamente dicha, son en efecto las fuentes más importantes.

1º Textos literarios

La literatura griega hállase debidamente representada en cuanto al período que nos ocupa. Al principio, tenemos aún los oradores áticos, los *Caracteres* de Teofrasto, etc. Pero después, ya no encontramos sino los *Idilios* de Teócrito, los *Mimos* de Herondas, Arquímedes (de quien acaba de publicarse un nuevo fragmento: cf. *Revue scientifique*, Octubre, 1908).

Pérdida dolorosa es la de la nueva comedia, que sólo conocemos por las imitaciones latinas de Plauto y de Terencio. Sin embargo, los *papiros* empiezan á devolvernos algunos fragmentos al menos, de los originales. (Cf. G. Lefèvre, *Comedias de Menandro*, 1907).

Otra grave, es la de los escritos de los filosofos: también de esto no poseemos sino las imitaciones latinas (Lucrecio, Cicerón, Séneca).

Por lo demás, puedo aquí limitarme á recomendar las historias de la literatura griega y de la literatura latina: Cf., por ejemplo, la colección *Die Kultur der Gegenwart*, Tenbner, 1905.

2º Piezas de archivos

Si las obras literarias nos hacen ver como pensaban y sentían los hombres de este tiempo, son las inscripciones, *papiros*, etc., las que nos ponen al corriente de la marcha ordinaria de la vida pública ó privada.

Las inscripciones griegas están publicadas sucesivamente bajo los auspicios de la Academia de Berlín: *Inscriptiones græcæ*. Han aparecido ya:

I—*Inscriptiones atticæ anno Euclidis vetustiores*, 1873.

II—*Inscriptiones atticæ ætatis quæ est inter Euclidis annum et Augusti tempora*, 1877, 1895;

III—*Inscriptiones atticæ ætatis romanæ*, 1878, 1897.

IV—*Inscriptiones Argolidis*, 1902.

I-VII—*Inscriptiones Megaridis et Bætiæ*, 1892.

IX¹—*Inscriptiones Phocidis, Locridis, Ætolia*, 1897.

IX²—*Inscriptiones Thessaliæ*, 1908.

XII—*Inscriptiones insularum maris Ægei*.

Rhodi, etc. 1895.

Lesbi, etc. 1899.

Symes, etc. 1898, 1904.

Cycladum, 1903.

Amorgi, etc. 1908.

XIV—*Inscriptiones Siciliae et Italiae*, 1890.

Para el resto, se encontrarán las principales inscripciones en las colecciones de Michel (*Recueil d'inscr. gr.* 1900) y de Dittenberger, *Sylloge Inscriptionum græcorum*, segunda edición, 1898-1901).

Por lo que hace á las inscripciones latinas, tendremos que servirnos del tomo I del *Corpus Inscriptionum latinorum* (Berlín 1863).

Frecuentemente puede sacarse partido de las inscripciones para la historia política (Cf. Hanssonllier, *Etudes sur l'histoire de Milet et du Didymésion*, 1902). Piezas como la carta de Antígono á los Scepsios, la carta de Filipo á los Lavisios, los *Fastos Triunfales*, son documentos de gran valor. Pero en donde estamos reducidos á fuentes epigráficas ¡cuántas incertidumbres! Tomemos, por ejemplo, las inscripciones de Delfos, relativas al período de la dominación etolia (siglo III), tan numerosas, pero que no están fechadas para nosotros. M. Pomton las había clasificada según ciertos indicios y creyó poder sacar de ellas una cronología de la historia anfictiónica en el siglo III. M. Beloch, cambiando de lugar una decena de nombres de arcontes, da un cuadro de la historia etolia, radicalmente distinto de la de M. Pomton. Dos ó tres frases de un historiador, aun siendo de los más inferiores, resolverían el punto cuya solución dejan dudosa tantos documentos difíciles de estudiar. Si quiere verse lo que puede dar la epigrafía para ilustrar los tex-

tos de los historiadores, se acudirá á algunos artículos de Mr. Holleaux en el *Bulletin de correspondance hellénique* sobre las asambleas etolias, sobre la batalla de Selasia, etc., artículos que citaré en tiempo y lugar oportunos.

Lo que proporcionan las inscripciones, aparte de la satisfacción del contacto directo con la realidad, es el conocimiento de las instituciones, las costumbres y la vida económica sobre todo. Bajo este último punto de vista, puede acudirse, á título de ejemplo, á determinados artículos de Mr. Homoble en el *Bulletin de correspondance hellénique* (sobre los Romanos en Delos, sobre la contabilidad del templo, etc.), que veremos más tarde.

Lo mismo puede decirse de los *papiros*, cuyo estudio empieza apenas; las principales colecciones se hallarán en el Instituto de Papirología establecido aquí mismo ⁽¹⁾; me limitaré pues á señalar el *Arch. für Papyrusforschung*, de Wilken. Estos documentos se refieren solamente al Egipto; pero la luz proyectada sobre esta provincia especial, alumbra toda la historia económica del mundo helénico después de Alejandro. Por esto el trabajo de Mr. Wilken sobre las piezas de contabilidad inscritas en cacharros (*Griechische Ostiaka*, 2 vol. 1899) es una obra fundamental para la historia económica.

3º Las Monedas

La colección más rica es la del Museo Británico: *Catalogue of Greek Coins*, 1874 y sig. Ya Mr. Babelon ha publicado, entre las monedas del gabinete de las Medallas, las de los Reyes de Siria, de Armenia y de Commagene (1890). En cuanto á las monedas romanas, no existe un *Corpus* después del de Cohen (*Recueils des monnaies Romaines*, 1857); pero se tiene: Babelon, *Description historique et chronologique des monnaies de la République romaine* (2 vols.). Las monedas dan más de un dato sobre la historia política (por ejemplo, las monedas de los tiranos de Sicilia); pero es sobre todo para la historia económica que tienen una influencia primordial, y que, cosa curiosa, parece no saberse, en general, estimar exactamente. Ciertos estudios de detalle, dispersos en los periódicos (*Revue Numismatique* etc.), y de que tendremos que ocuparnos, permitirán esclarecer este punto.

(1) Debe tenerse presente que la conferencia del profesor Cavaignac se dió en la ciudad de Lille.—Nota del Traductor.

4º *Excavaciones.*

Para los demás documentos no escritos,—excepto para las piezas de escultura que han encontrado en Mr. Collignon un historiador (*Histoire de la sculpture grecque*, 2 vols., 1893, 1897),—lo mejor es referirse á los informes de las grandes excavaciones que se han terminado y que todavía se realizan en los diversos lugares del mundo mediterráneo, en Mileto Priene, Efeso, Pérgamo, en Delos, Epidauro y Delfos en Sicilia, y en el Foro romano. En cuanto á las excavaciones terminadas, existen obras de conjunto, por ejemplo:

Wiegand *Priene*, 1903.

Thedenat, *Le Forum romain*, 1908, y Hülsen, *Das Forum Romanum*, 1904.

Pero para las excavaciones en curso, es necesario buscar en los periódicos si no se quiere contentar con libros como Ziebarth, *Kulturbilder aus Griechischen Städten*, 1907.

Lo que debe buscarse sobre todo en estas obras, son las fotografías, que dan la impresión, tan necesaria, del medir geográfico, á los que no puedan adquirirla directamente.

Sobre lo que no insistiré jamás bastante al terminar este estudio de fuentes, es sobre la necesidad de no separar sistemáticamente el estudio de fuentes relativas á la *historia griega* y de fuentes relativas á la *historia romana*. A pesar de lo que se ha hecho, hay todavía mucho que sacar, sobre todo para este período, de la aproximación de unas y otras. Un libro como el de Mr. Colin, *Rome et la Grece de 200 á 146* (1905), y que cito á título de ejemplo, lo prueba plenamente. Mi curso no tiene más objeto que indicar lo que ha de lograrse con este estudio simultáneo, y si ello animara á algunos á avanzar más en tal camino, consideraré no haber perdido el tiempo.

Estado del mundo griego ca. 350	Filipo 3693-336	Alejandro 336-323	Diadoque 323-280	Galos 280-270	Occidente griego 350-270	Roma 350-264
Aristóteles, <i>πολιτεία</i>	(Oradores) Ephore y Théopompe Marsyas	Calístenes Néarco Ptoléméo y Aristóbulo	Démocharès Hieronymus (M. Par.) Duris	Timéo?	Callias Antandre	Callias
		Clitarco			Hieronymus Timéo Duris	Timéo Duris
						Catón
	Scoliaſtes Diodoro Tr. Pompeyo	Diodoro	Diodoro	Tr. Pompeyo	Diodoro	Analistas Diodoro Dionisio Tito-Livio etc.
	Plutarco	Q. Curcio? Plutarco Arriano	Plutarco	Pausanias	Plutarco	Apiano
		Romanos				

Situación económica siglo III	Filosofía griega siglo III	Arte siglo III	Oriente 270-215	Guerras púnicas 264-201	Roma y el Oriente 215-168	Oriente 168-120	
Eratosthè- nes	Hermippos	Périégètes	Arato	Philino	Hannibal Zénon Antisthènes Polybio	Polybio (Jason)	330
				Fabio			300
			Philarco	Sosilo Chéréas Cincio			264
			Polybio	Polybio			215
							184
							150 120
Estrabon Plinio	Diógenes Laërcio	Pausanias	Timágenes	Analistas	Analistas	Artémido- ro? Posido- nios (Maccha- bées)	90
			Tr. Pom- peyo	Tito-Livio etc.	Tito-Livio etc.	Diodoro	50
			Plutarco	Plutarco Apiano	Plutarco Apiano	Tr. Pom- peyo	J. C.
						(Josepho) Apiano	100 200
				Dion Cassio	Dion Cassio		
Athénéo?	Suidas		Eusebio			Eusebio	350 1000

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER

En el hermoso concierto de proyectos para el Centenario, se ha omitido un punto que, dada la evolución que se está operando en la educación de la mujer, es sin embargo de trascendental importancia.

Año tras año se crean nuevas Escuelas Normales y no obstante el número relativamente crecido de éstas, no se pueden satisfacer todos los pedidos de ingreso, ni los resultados responden á los esfuerzos hechos en ese sentido para conseguir un personal verdaderamente homogéneo, entusiasta, convencido.

¿ Por qué ? Simplemente porque centenares de jóvenes sugestionadas por sus padres y alentadas por las personas que las rodean, ven como único puerto de salvación para poder sostenerse en la lucha por la vida, el diploma que esperan conseguir después de cuatro años de estudios, sin consultar sus tendencias, aptitudes é idiosincrasia. ¿ Cuántas de las ingresantes han previamente meditado sobre la enorme responsabilidad que les incumbirá más tarde ? ¿ Cuántas han hecho un detenido examen de sus inclinaciones, para valorar hasta qué punto la vocación las atraía por ese sonriente sendero, tan engañoso visto á distancia, y tan erizado de dificultades al hacerse su recorrido ?

A menudo se nos presenta el triste cuadro, de niñas que se lanzan llenas de esperanza, creyendo que basta desear para llegar á la meta y después de uno ó dos años de inútiles esfuerzos egresan desalentadas — á veces acobardadas para toda la existencia — viendo ilusiones largo tiempo acariciadas bruscamente destruídas; en vano han sacrificado su salud y cansado su mente con estudios á veces excesivos para sus fuerzas, contrariando sus gustos, traspasando sobre los libros, tomando escaso alimento y permaneciendo largas horas en el aula, debilitándose paulatinamente hasta ponerse anémicas, sostenidas por el falso espejismo de un diploma obtenido y de una vida descansada para el porvenir ! — Llega un momento en que hay que rendirse ante esta cruel evidencia que se presenta como

sombrío fantasma á la conciencia de los padres: no puede terminar la carrera elegida porque no posee las aptitudes necesarias para ello.

¿ Sería justo inculpar á la familia del error cometido al impulsar á una niña hacia la carrera del magisterio sin previo y detenido examen ? No, puesto que la intención era muy loable dada las condiciones de la mayoría de los padres que no pueden hacer una prolija investigación sobre las aptitudes de sus hijos. Hay que reconocer además que en la escuela primaria, no se ha implantado un método de educación integral que aliente las disposiciones naturales de cada alumno, á fin de obtener el máximo de sus energías para que estas tengan conciencia de su propio valer, como factor social. El tiempo andando, las niñas que egresaron ayer de 4º ó 6º grado constituyen sus hogares y transmiten una educación análoga á la recibida; el padre, en la lucha constante y cada día más ardua por la vida, trabaja afuera y deja en absoluto el cuidado y la dirección de los niños á la esposa, quien ignora por completo las leyes que rigen el desenvolvimiento de las facultades de éstos, y cree cumplir plenamente enviándolos á la escuela durante el período escolar, y llegada la edad de catorce años si es niña, se le hace ingresar..... cueste lo que cueste..... á una Escuela Normal. De allí las consecuencias; salud, tiempo y dinero malgastados, energías atrofiadas, si la candidata no reúne las condiciones requeridas... desaliento... desesperación! Sin embargo razones económicas imperaban al tomar esa decisión.

Para remediar á esa notable deficiencia, sería, pues, conveniente que se celebraran en las escuelas conferencias para las madres de las alumnas de modo que éstas conocieran la psiquis del niño, sus diversas manifestaciones y su evolución, y que se abriera, para las niñas que no tienen decidida vocación por la enseñanza, pero sí disposiciones de otro género, una escuela superior, complemento de la primaria, para que las mayorcitas de catorce años, se labraran un porvenir de acuerdo con sus tendencias y gustos.

Adaptando á nuestro medio ambiente el programa de la Escuela Superior de Niñas de Ginebra, con la Lette-Vereins de Berlín se podría confeccionar un programa que comprendería tres ó cuatro años de estudios.

1º Año — Síntesis de las asignaturas estudiadas en la Escuela Primaria, clasificando á las alumnas en tantos grupos

como tipos endofásicos se presenten, transmitiendo los conocimientos por el medio más adaptable al grupo que se está enseñando, ya sea visual, auditivo, auditivo-motor, viso-auditivo, etc.

2º. Año — Las alumnas se especializarían con las asignaturas que más gratas les fueran.

3º y 4º Año — Preparación especial de la rama elegida.

Se comprende que el cuerpo de profesores que procedería á esta enseñanza, debería ante todo estudiar y analizar la mentalidad de las educandas, para conocer bien sus aptitudes y encaminarlas hacia la carrera para la cual demuestren tener mayores disposiciones.

La imaginación, por ejemplo, es una facultad poco cultivada de nuestros días, y sin embargo, cuán poderosa palanca no sería aplicada á la estética y á la industria !

Muchas niñas de viva imaginación y de tendencias artísticas podrían prepararse para ejecutar trabajos que requieren sobre todo inventiva y buen gusto, como dibujos sobre metal, decoración sobre madera, cuero; pintura de telas, confección de flores artificiales etc. En la Lette-Vereins son notables los resultados obtenidos en la fotografía y en el dibujo sobre metales, ejecutados por jóvenes de 16 á 18 años.

Pero para conseguir este fin, es necesario, repito, empezar por estudiar los gustos de las alumnas.

Lo que con tanto éxito se obtiene en países europeos, ¿ por qué no lo obtendríamos en el nuestro, donde la mujer revela mayor vivacidad, se distingue por su buen gusto innato que sólo espera esclarecidas direcciones para manifestarse con toda fuerza y esplendor ?

C. CHAMPY ALVEAR.

NOTAS PEDAGÓGICAS DE UNA EXCURSIÓN

Durante mi excursión del último verano por Bélgica, Holanda y Francia, con una breve visita á Londres, hubiera querido ver muchas escuelas en plena actividad. No era posible. Corrían las vacaciones y estaban cerradas casi todas las instituciones de enseñanza que podían interesarme más.

Sin embargo, en el mes de julio, en Bélgica aun pude asistir á varias clases y hacerme cargo de la excelente enseñanza que en este país se practica. Y después, por todas partes pude ir recogiendo datos y detalles, muchos confirmados por ejemplos á la vista, que me hacían comprender lo que más me importaba: la intención pedagógica hoy predominante en aquellos países.

Dentro de todo lo que he oído y observado, dos hechos fundamentales llamaron preferentemente mi atención, sobre todo en Bélgica y en Inglaterra: la preocupación constante del estado físico de los alumnos, de la salud de la nación, del fortalecimiento de la raza, y la persistencia sistemática de una enseñanza activa, con movimiento en toda la clase, interesando á un tiempo á todos los alumnos, haciendo de cada lección algo como un laboratorio, donde los mismos perezosos tienen que seguir la corriente impetuosa del trabajo.

En los países donde la educación física y la cultura de la raza estén abandonadas, y donde la enseñanza teórica y libresca tiende más bien á anular energías que á estimularlas, siempre podrá ser de algún provecho recordar el procedimiento de otras naciones, para quienes el objeto principal de la educación parece ser el crear individuos sanos de cuerpo, dueños de una voluntad firme y de una actividad enérgica.

El mismo día que llegué á Bruselas asistí á varias clases de la excelente *Escuela Modelo*, dirigida superiormente por Mr. Sluys. Haré aquí un breve relato de una de esas clases, como ejemplo de los métodos generalmente adoptados.

Era una lección de Geografía dada por Mr. Dochaerd á alumnos de entre 12 y 14 años. Asunto: Un viaje de Amberes

á Sidney. Materiales para la clase: el encerado, una grande esfera negra, y multitud de grabados. Además tenía cada alumno, para seguir la lección, su cuaderno de mapas.

Un alumno trazó con yeso en la esfera el trayecto del viaje. Los demás seguían con el dedo sobre sus mapas el mismo itinerario, primero en el mapa de Europa, luego en el de Asia, y por fin en el de Oceanía.

Mientras tanto, el profesor, según se lo iban indicando los alumnos, escribía muy claro en el encerado, la lista de los mares y estrechos recorridos. Un vivo diálogo, con divagaciones interesantes, interrumpía á veces este trabajo. Al pasar por el canal de Suez, un alumno recuerda el nombre de Mr. Lesseps, y el profesor pone de relieve lo que á su memoria debe la humanidad como obrero del progreso. Y aquí interrumpen espontáneamente varios alumnos recordando otros nombres de beneméritos constructores del progreso, acordes con sus preferencias. Terminada esta digresión, seguimos el viaje y llegamos á Sidney.

Entonces, uno ú otro de los alumnos llamado por el profesor, enumera, de espalda al encerado, los mares y estrechos recorridos desde la salida de Amberes, haciendo siempre mención de las tierras que estos separan.

El viaje se ha hecho para fines comerciales y el profesor pregunta cuales son los productos que el vapor puede haber llevado de Amberes. Animadamente, los muchachos van recordando todos los principales artículos de la exportación *anversoise*, por lo común enviadas á Australia. Y se trata, sin pérdida de tiempo, del viaje de vuelta, recogiendo todos los productos que conviene cargar en el puerto de Sidney. Luego generalízase la conversación sobre el carácter particular de los indígenas de Australia, tan miserablemente atormentados por el alcoholismo. Y es este el momento en que circulan por toda la clase multitud de estampas representando los mas notables edificios de Sidney, ó bien grupos de indígenas ocupados en sus faenas cotidianas.

Termina la clase recibiendo los alumnos el encargo de preparar para el día siguiente un ejercicio de redacción con arreglo á este tema: «Viaje de Amberes á Sidney» refiriendo todas las circunstancias relacionadas, de que el alumno tenga conocimiento.

En la sala perteneciente á este grupo de alumnos noté un cuadro conteniendo varias tarjetas postales, dispuestas para ser fácilmente substituídas. Pregunté lo que representaban. Eran los principales puntos de vista de una excursión que los alum-

nos de aquella clase debían emprender en el próximo domingo con aquel mismo profesor, excursión ya completamente explicada y de la cual cada alumno había tomado nota en su cuaderno de excursiones.

En Bélgica, aprender es siempre de algún modo ejercitar las facultades propias, *hacer*, ser autor de algo. Por esto en aquel país la enseñanza técnica tiene una importancia extraordinaria. La lista de las principales escuelas especiales técnicas, sólo en la ciudad de Bruselas, es un dato muy expresivo: Escuelas de escultura en madera, de ebanistería, de instalaciones de gas, de estofadores, de mecánica de precisión, de pintores decoradores, de sastres, de peluqueros, de zapateros, de tipografía, de litografía, de encuadernadores, de doradores, de dibujo aplicado á la ebanistería, etc. Sólo tomé nota de las más importantes.

En la Escuela primaria superior técnica, dirigida con muy particular competencia por Mr. Vyns, en Bruselas, asistí á la inauguración de la exposición anual de los trabajos de los alumnos, en general hijos de obreros. Noté que no se encontraban allí dos objetos perfectamente iguales. Cada alumno presentaba un modelo diferente.

En un breve discurso de apertura, el director enalteció el valor del trabajo artístico original, como una de las más nobles funciones del espíritu. Complaciase en ver que su escuela trabajaba con fruto por la dignificación del obrero, impulsándole á que fuera cada vez más artista, libertándose de la nímia imitación servil, y que fuera siempre hombre de bien, con un concepto moral elevado.

De ese tipo de la familia obrera, dignificada por el trabajo que obedece á algún ideal elevado y por una organización en la que la falange proletaria es el centinela de su propia moralidad, creo haber visto algunos ejemplares muy característicos, frecuentando la espléndida *casa del pueblo* de Bruselas. Allí encontraba con frecuencia á esos grupos tan sugestivos: el padre, la madre, los niños, á veces también la abuela, á veces también el perro. El *restaurant* puede contener 800 personas. Los precios son más favorables que en ninguna otra parte. Un tazón de excelente sopa cuesta 10 céntimos; un café (no diré muy bueno), 10 céntimos; una aventajada porción de jamón, 50 céntimos; y todo lo demás en igual proporción.

Esta fuerte cooperativa, que lleva ya 28 años de existencia, es uno de los centros donde más activamente se hace en Bélgica la propaganda contra el alcoholismo. A los camareros

está rigurosamente prohibido vender la menor cantidad de cerveza, cuando aquel que la pida da señales de haber ya bebido demasiado.

Uno de los servicios escolares á que en Bélgica se da preferente atención, es el de una selección minuciosa, con objeto de hacer las clases lo más homogéneas posible, facilitando la marcha general del trabajo.

De este criterio provienen las clases de *arrierés pédagogiques*, distintas de las anormales, para que aquellos alumnos que por haber venido tarde á la escuela ó por frecuencia irregular no pueden seguir fácilmente la enseñanza dada á los de su edad, necesitando métodos especiales para lograr en poco tiempo el adelanto correspondiente á sus años.

Tiene mucho interés este servicio, que en Bélgica anda ligado á la primera enseñanza, y del que ví un excelente ejemplo en la escuela número 7 de Bruselas.

Esta escuela tenía en septiembre, cuando la visité, 1300 alumnos, repartidos en un gran número de secciones. Además de las clases ordinarias de primera enseñanza, hay allí clases especiales para los *arrierés pédagogiques* y otras para los anormales.

Al entrar, los alumnos van todos á las clases comunes. La mayor parte de las veces los padres no se dan cuenta de los defectos de los niños. El estudio y observación del profesor separan á los que deben ser colocados en aquellas clases especiales, las cuales sólo se distinguen por un número de orden, como todas las demás, evitándose así darles un nombre que pudiera molestar á los alumnos ó á sus familias. De esta manera los mismos padres ignoran que sus hijos están sometidos á una enseñanza ó tratamiento especiales, lo que, desde diferentes puntos de vista, se considera ventajoso para el niño.

Todas las clases de enseñanza general terminan á las 4 de la tarde, de 4 á 5 funciona la clase de *Ortofonía*, rama importante de todo aquel sistema.

Allí un profesor especialista, ocúpase individualmente de los alumnos que cada profesor le envía para corrección de todas las perturbaciones de la palabra: tartamudez, ceceo, imposibilidad aparente de pronunciar una ó más letras, cambio de una letra por otra, etc. Cuando considera curado el sujeto, le da de alta. El tratamiento dura á veces semanas; otras veces, el curso entero, según los casos. Todo se reduce frecuentemente á que el niño no sabe respirar. Muchos niños aun después de operados de vegetaciones adenoides, siguen respirando por la boca.

Los medios empleados en las clases de ortofonía, son muy semejantes á los usados en el tratamiento de los sordomudos, rama de enseñanza que está en Bélgica excelentemente atendida.

Visité varias escuelas de anormales en este país. Hace falta ver lo que en ellas se practica, para comprender la deuda enorme de las naciones que aun no tienen establecida esta enseñanza.

Recuerdo con particular simpatía una de esas escuelas: *Ecole d'enseignement spécial; enfants arriérés*, en Gante, dirigida por el médico inspector de la escuela de aquella ciudad, el Doctor Dupureux. El eufemismo del título dice mucho. Otras escuelas idénticas tienen mejor casa, más adecuada instalación. En ninguna encontré una atmósfera de más cariño, rodeando la desdicha de atenciones más delicadas ni más discretas.

Es la escuela de Mr. Dupureme una escuela de anormales donde se practica la coeducación de la manera más hermosa. En ella viven fraternalmente muchachos y muchachas perteneciente á la clase más pobre y más desdichada de Gante y sus alrededores. Es un semi-internado que da á sus alumnos la comida de medio día.

El tremendo alcoholismo, azote de estos países ¡qué representación tiene allí! No olvidaré nunca la expresión fisionómica de una pobre muchacha de 15 años, una coreíca, hija de una loca y de un alcohólico. ¡Y á pesar de todo, inteligente y en extremo simpática!

La inspección médica, en vigor en la primera enseñanza en Bélgica, elige los alumnos que deben ir á la escuela de Mr. Dupureux como á todas las otras de anormales.

La nota más acentuada en esta escuela es la del cariño, que le da la apariencia de una gran familia. Por medio de la dulzura afectuosa se consigue todo de aquellos desdichados, tantas veces casi inconscientes.

En un álbum de retratos, sacados en años sucesivos, puede apreciarse, por el cambio gradual de expresión, el enorme beneficio que á organismos tan perturbados, aportan la dirección prudente, el trabajo metódico, la sana alimentación, el calor de un afecto, el amor. Nos atrae singularmente esta casa donde tantos niños desgraciados olvidan sus desdichas, protegidos durante muchas horas de cada día contra la inconciente ferocidad de sus padres.

La enseñanza tiende allí, sobre todo, á desarrollar la actividad del alumno por medio de trabajos manuales, prácticas en talleres, gimnasia, etc.

Visité esta escuela en el momento feliz en que se preparaba una excursión.

Es verdaderamente encantador el empuje que lleva el movimiento excursionista en Bélgica. Viajando en este país, todos los días encontramos numerosas excursiones de niños ó de niñas, asaltando alegremente los trenes.

Bélgica, nación eminentemente progresiva, no podía menos de acompañar esta renovada tendencia del concepto pedagógico que busca en el contacto de la naturaleza gérmenes de fuerza, no sólo para el temperamento físico, sino para la sana edificación moral.

La preocupación del fortalecimiento de la raza, tan viva siempre en la sabia Inglaterra, ha pasado á las otras naciones europeas. Y no se trata ya tan sólo de dar aires de montaña y de mar á los niños enfermos, sino que se busca asegurar la robustez de los sanos ó que parecen serlo.

En uno de los últimos números de *La Presse Medicale*, Mr. Jayle publica un artículo, *Les colonies de vacances*, que empieza por estas palabras: «L'enfant sain doit avoir le pas sur l'enfant malade».

El autor lamenta que durante mucho tiempo sólo se hayan construído excelentes edificios destinados á los niños enfermos, defectuosos, anormales, sin prestar la menor atención á los niños sanos, garantía de la robustez de las clases populares del porvenir, relegados constantamente á un medio deletéreo implacable verdugo de la raza.

«Todo niño pobre,—dice Mr. Jayle,—tiene derecho á respirar dos meses al año el aire puro del campo».

«Es este un principio de orden social cuya realización hay que asegurar. Para que, cuando adulto, el hombre sea vigoroso, hace falta que su infancia esté rodeada de cuidados. La consecuencia de esta idea es, pues, la obligación de colocar á los niños pobres en buenas condiciones higiénicas. Debía ser un principio proclamado y aplicado, que todo niño de las ciudades tiene derecho á uno ó dos meses de campo al año. Y yo, para expresar todo mi pensamiento, agregaré aún, que si hubiera de hacerse una selección con motivo de la falta de fondos, no son los enfermos ni los débiles los que debieran colocarse en primera línea, sino justamente, los más sanos y más robustos».

Lo que defiende Mr. Jayle es la protección á los sanos, que le parece tanto ó más necesaria que la protección á los

enfermizos. Efectivamente, los niños sanos del pueblo, victoriosos entre tantos elementos que conspiran á su ruina, son bien dignos de que se les ampare, porque ellos, por su buena constitución nata, representan la mejor garantía de la existencia normal de la raza en el porvenir.

Francia con su acostumbrada actividad, está ya acometiendo de frente la solución del problema. En 1905, cuando se celebró el Congreso de la Tuberculosis, en París, ya vimos en el *rapport* oficial presentado por los doctores Landouzy y Sersiron algunos datos muy significativos.

En aquel año, las escuelas municipales de los 20 *arrondissements* de París mantuvieron con sus fondos escolares 32 colonias, utilizadas por 5.454 niños. En aquel mismo año, 68 colonias favoreciendo á 7.250 niños, fueron organizadas en París por iniciativa privada.

Mientras tanto, en provincia,—Amiens, Rouen, Roubaix, Burdeos (8 colonias), Marsella (5), Dijon, Lilla, Lyon, — 3.512 niños disfrutaban el beneficio de las colonias costeadas por los fondos escolares. Las mismas poblaciones favorecían entonces á 6.100 niños por iniciativa particular.

Estos números nos dicen que Francia aun está lejos del ideal expresado por Mr. Jayle, pero que va en buen camino de lograrlo.

Además me aseguraron este verano que, en los últimos cuatro años, el número de sus colonias ha aumentado considerablemente.

Todos sabemos como en Inglaterra los cuidados de la salud, en vista del fortalecimiento de la raza, constituye una preocupación incesante, nunca olvidada en todo el proceso educativo. Puesto que está en el temperamento inglés el estudiar el fondo de todas las cuestiones, yendo á la raíz de las cosas á investigar el procedimiento adecuado para hacerlas mejorar definitiva y seguramente, no es extraño que una de las cuestiones de mayor actualidad en Inglaterra sea lo que allí se llama *the baby problem*. Este problema impónese actualmente al espíritu inglés con la exigencia de los casos de suma gravedad.

De 940.000 niños que nacen anualmente en Londres, 120.000 se mueren antes de cumplir un año. Inglaterra tiene motivo pues, para preocuparse, y esta excesiva mortalidad infantil, está siendo allí objeto de animadas discusiones. Se le atribuye en general al tratamiento inadecuado, no sólo por las duras necesidades de la vida obrera, sino también por la peligrosa ignorancia de las madres.

En Septiembre asistí en Londres, en el gran circo Olympia á la inauguración de una exposición que, por su título, prometía ser un acontecimiento extraordinario: *Women of all Nations Exhibition. Arts, Crafts, Industries.*

El interés de la exposición era señaladamente inferior á todo lo que podía esperarse de la intensidad del título. Pero había allí una sección notable entre todas, la de la *National Society of Day Nurseries*. Data esta Sociedad del año 1906, y es su objeto contribuir enérgicamente á la resolución de lo que Mr. Sims, en un reciente discurso llamó *a national and imperial question*.

Hace muchos años que un gran número de *day nurseries* ó *crèches*, lo mismo en Londres que en provincias, cuidan á los niños cuyas madres pasan el día fuera de casa para ganarse la vida. Pero esta obra excelente, se ha practicado casi siempre por mero impulso sentimental, entre personas incompetentes, sin sujeción á los preceptos científicos en que apoya Inglaterra todos sus esfuerzos hacia la tan estimada *race culture*.

La *National Society of Day Nurseries* viene á suplir esta falta, creando un organismo central que permita levantar el nivel de las *crèches* en todo el Reino Unido. Mediante esta sociedad, todas las *crèches* estarán en comunicación, siendo hasta ayudadas financieramente las que lo necesiten para ajustarse al modelo aprobado.

Un artículo de los Estatutos de la *National Society* dice: «Las *crèches* no deben considerarse como meros *nurseries* diurnos para cuidar á los niños durante unas horas, reduciendo la responsabilidad de las madres, sino que deben utilizarse como centros donde se enseñen todos los cuidados debidos á la primera infancia».

El error que supone á cada mujer enterada por instinto de todo lo que conviene á un niño, ha hecho ya demasiado daño en el mundo. Hoy día, la puericultura, elevada á la categoría de arte refinado, explica por qué se mueren tantos niños, y facilita los medios de obstar á esa excesiva mortalidad.

Es evidente que tales conocimientos, tanto cuanto sea posible, deben llegar al hogar más pobre, donde el niño está expuesto á multitud de peligros, no siendo el menor de ellos una alimentación extravagante, idéntica muchas veces á la de los adultos, sin excluir siquiera las bebidas alcohólicas.

Las personas especialmente competentes que en Londres

están empeñadas en resolver idóneamente el *baby problem*, lo dividen en diferentes capítulos, como *feeding, clothing, bedding, playing*, etc.; es decir, que estudian cuidadosamente las artes de vestir y alimentar á los nenes, de acostarlos en camas ó cunas que no les perjudiquen, de divertirles con juguetes que les calmen en vez de excitarles.

Tomando el encargo de difundir toda esta delicada ciencia el papel altruísta de la *National Society*, es tan simpático como difícil.

Un rasgo muy significativo del amplio espíritu de esa Sociedad, es su decidido apoyo á las madres solteras.

Veintitantas *crèches* en Londres cierran sus puertas á la madre que no puede presentar su certificación de matrimonio.

Justifican esas instituciones tan cruel proceder diciendo, altaneras, que su objeto es proteger á las familias honorables y no premiar la inmoralidad.

La *National Society*, con un punto de vista enteramente distinto, ha establecido que en todas las *crèches* sus afiliada se reciban indistintamente á los niños legítimos ó ilegítimos.

Recientemente, en una conferencia dada en la *Women's Institute*, de Londres, la vizcondesa Helnesley, presidenta del *Council* de la *National Society*, apoya el hecho con estas palabras: «Yo defiendo la causa de esos niños, porque 14 años de experiencia constante en la obra de regeneración, me han convencido de que siempre que sea posible conservar á la madre en contacto con el niño, el beneficio es común para ambos, y que el esfuerzo hecho por la madre para mantener á su hijo, la ayuda á recuperar el respeto de sí misma.»

Preocupa especialmente á la *National Society* un numeroso grupo de sacrificadas en las cuales, por lo común, se piensa muy poco; las hermanas mayores, tantas veces presas en una casa sin lumbre para desempeñar, lo peor posible, durante la ausencia de la madre, una misión para la cual no tienen una única condición, ni siquiera la de la buena voluntad.

Algunas de las muhachas procedentes de las escuelas de primera enseñanza van ahora á las *crèches* de la *National Society* para aprender el arte complejo de la *boby culture*. Son aprendizas de donde saldrán futuras *nurses*.

En el circo Olimpia, durante todo el mes de septiembre, mientras estuvo abierta la exposición, funcionó una *crèche* de la *National Society* como un ejemplo vivo de todas las prác-

ticas que aquel organismo está ensayando para la protección efectiva á la primera infancia en las clases populares.

Otro ensayo muy interesante ahora emprendido con afán por Inglaterra, siempre solicita en promover la buena salud de los niños, es la de los *Open air Schools*, escuelas al aire libre.

Mucho ha que Inglaterra posee una maravillosa red de escuelas é instituciones, acomodadas á los diferentes estados físicos y mentales de los niños. Pero hasta 1906 aun no había esta previsora nación ensayado las escuelas al aire libre, ese nuevo tipo de institutos de primera enseñanza que empiezan á extenderse con tanto resultado en el extranjero.

El ejemplo de Alemania, sobre todo, le dió un fuerte estímulo. El *Educational Adviser*, Mr. Frederick Rose, habiendo recibido encargo del *London County Council* para estudiar el asunto, publicó un *report* sobre las escuelas al aire libre de Charlottenburgo, Mulhuse Gladbach cerca de Colonia, y Elberfeld, dando cuenta al mismo tiempo de varios proyectos en estudio en otras ciudades alemanas,—Solingen, Duisburgo, Maguncia, Colonia, Aquisgran y Berlín,—para la adopción del nuevo tipo de escuelas, para las cuales sólo la ciudad de Berlín acababa de votar la cantidad de 375.000 marcos.

La creación de las escuelas al aire libre responde á la minuciosa selección que ahora se hace por todas partes entre la población escolar. Por medio de ella se ha comprobado que un número considerable de niños no pueden acompañar el adelanto medio de las clases correspondientes á su edad, porque la falta de aire puro, de alimentación suficiente, y de sueño reparador, les reduce á un estado de anemia que les atrofia todas las facultades.

Para remediar este estado de cosas se pensó en las escuelas al aire libre, que podrían funcionar durante una temporada mayor ó menor del año, según el clima de los países donde se establezcan.

En el verano de 1907, fué inaugurada en Londres, á título de experiencia, la *open air school* de Bostall en un espacioso terreno arborizado cerca de Abbeywood Station. Estuvo abierta desde el 22 de julio hasta el 19 de octubre.

En 1908, el *London County Council* creó, ya con carácter definitivo, tres escuelas al aire libre, que funcionarán desde el 10 de junio hasta el 31 de octubre, beneficiando á tres barrios extremos de Londres; *Birley House* Dulwich; *Montpe-*

lier House, Upper Hollowoy; *Shrewsbury House*, Wolwich.

Treinta departamentos fueron designados en las cercanías de cada una de las tres escuelas, siendo encargado el *head teacher* de cada departamento, de la elección de los niños y niñas mayores de 8 años que debían admitirse. Sometidas á una rigurosa inspección médica, fueron elegidos 90 niños para cada una de las tres escuelas al aire libre.

Se han publicado dos excelentes Memorias: una sobre el ensayo de Bostall; otra sobre el funcionamiento de las tres escuelas de 1908.

En este verano de 1909, las mismas tres escuelas han estado funcionando en Londres, también con asistencia de unos 90 niños en cada una.

El reglamento es igual para todos. Los niños entran á las 9 de la mañana y salen á las 7 de la tarde. Tienen tres comidas en la escuela: el desayuno, la comida del medio día, y el te de la tarde, correspondiente á la merienda española. El *afternoon sleep*,—sueño de la tarde,—es obligatorio para todos los niños, de 1,30 á 3,30 de la tarde, siempre al aire libre. Hay unas *chaises-longues* muy cómodas fácilmente transportables, á propósito para este servicio.

Las clases, dadas también al aire libre, excepto si el tiempo es muy crudo, duran media hora ó tres cuartos de hora, separándolas un intermedio de 15 minutos de juego. Las clases de la mañana son de Aritmética (*manual arithmetics*), Historia, Geografía, Composición escrita y oral, estudio de la Naturaleza (*Nature Study*), dibujo y canto. Por la tarde, los alumnos y alumnas ocúpense de preferencia en trabajos manuales, costura, modelado, cestería, y juegos organizados (*organised games*). Tienen, además, lecturas y recitación.

Como es generalmente sabido, el descanso semanal en Inglaterra empieza el sábado á la 1 de la tarde y dura todo el domingo. El sábado por la tarde no hay clases en ninguna clase pública. Sin embargo, en las escuelas al aire libre, los niños pueden quedarse ese día hasta la hora acostumbrada, para jugar bajo la vigilancia de los profesores. Lo que pagan los niños por la alimentación es variable, según la posición de la familia. El Comité que administra estas escuelas da 2 peniques diarios para tranvía á los niños que viven más lejos.

El objeto principal de esta enseñanza es colocar á los niños en condiciones de salud que les permitan frecuentar luego con aprovechamiento las escuelas ordinarias.

Siendo ciertos métodos nuevos de enseñanza práctica más fáciles de ejecutar al aire libre, las nuevas escuelas aparecen como un campo de ensayo para procedimientos modernos, quizá aplicables con ventajas á las escuelas ordinarias.

Terminada la temporada de 4 ó 5 meses,—en un clima como el de Inglaterra no será posible prolongar el plazo—es posible que los alumnos no se encuentren muy fuertes en el contenido de las materias que componen el programa de primera enseñanza; pero es un hecho confirmado tanto por los profesores como por las familias, que su capacidad intelectual y su aptitud para el trabajo han aumentado considerablemente.

Otro excelente resultado de estas escuelas es el espíritu de compañerismo entre los alumnos y la mayor intimidad con los profesores, agente de edificación moral al que Inglaterra da una importancia cada vez mayor.

Una inspección médica, minuciosa y frecuente, ha permitido ya apreciar con rigor los excelentes resultados de este tipo de escuelas, atribuidos en la Memoria oficial á las causas siguientes: el descanso regular, el sueño diurno, la alimentación sistemática, el efecto estimulante del aire libre y la reducida presión por lo que se refiere al trabajo meramente académico.

Reunidas todas estas favorables circunstancias, *the whole burden of life is lightened*, el peso total de la vida queda aliviado.

En Birley encontré un detalle interesantísimo. En el gabinete de la directora estaba un lindo *baby* durmiendo en una cama blanquísima. A los lados estaban sentadas dos niñas de 10 á 11 años, ocupadas en algún trabajo de costura. Creí que un *baby* tan lindo y tan bien atendido, debía ser hijo de la directora.

Vino luego la aclaración. Una de las clases seguidas diariamente en todas las *open air schools* titúlase *Infant care*, cuidado de los niños. Aquel niño era hijo de una obrera, y en lugar de ir cada día á una *crèche*, iba á Birley-House, llevado bajo la responsabilidad de dos de las alumnas mayores y más formales, para ser allí un ejemplar vivo de todo lo que se relaciona con los cuidados de la primera infancia. En septiembre cuando lo ví, tenía 9 meses. Era el encanto de la casa. Las niñas le daban el baño, el biberón y todos los cuidados que necesitaba, bajo la vigilancia de una profesora ó de una *nurse*.

En Inglaterra no se enseña teóricamente nada de lo que pueda enseñarse prácticamente. En otras partes, se escriben

libros ó se hacen discursos eruditos sobre la manera como se debe vestir á los niños de pecho. Allí, se coge al niño y se le viste delante de quien tenga que aprenderlo. Es sencillo: se aprende bien y mucho más de prisa.

Cuando se da un vistazo á esos países, choca la cantidad de tiempo que entre nosotros se pierde. Se nos va la mitad de la vida en tiempo perdido, en tiempo desaprovechado, tiempo que se escapa, volatilizado, por entre las rendijas de nuestra apatía nacional. Los mismos niños, contaminados desde la cuna por esta gravísima enfermedad general, no saben ser activos ni siquiera para jugar.

Yo no creo que nuestros profesores tengan en la actualidad ningún más alto deber que este: huir de la enseñanza durmiente, de esas clases apagadas, borrosas, donde la energía se desmoraliza y la curiosidad se extingue por falta de aliciente fecundador. Si el maestro, en lucha abierta con la somnolencia del medio, consigue llevar á sus clases una representación viva del *trabajo verdad*, del trabajo que se propone con empeño producir algo, haciendo además sentir que ese trabajo es vida, calor, alegría, creo en verdad que su conciencia tendrá poco que reprocharle como profesor.

Y al través de su difícil y delicada labor, donde siempre parece que se consigne tan poco, se me figura que podrá, sin ser vanidoso, sacar animación para nuevos esfuerzos con esta gratísima idea de estar modesta pero honradamente contribuyendo á la buena obra del porvenir.

Profesora ALICE PESTANA.

Madrid, Noviembre de 1909.

SECCIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTADÍSTICA

OFICINA DE ESTADÍSTICA DEL MINISTERIO

Datos clasificados hasta el mes de Noviembre de 1909

INSTITUTOS DE ENSEÑANZA ESPECIAL

*Distribución y porcentaje de los alumnos por su
nacionalidad.*

1.—ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO—SUD

CURSOS	Número de alumnos por nacionalidad				
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
Perit. Mercant.....	214	11	225	95.11	4.89
Dep. Idóneos.....	113	27	140	80.75	19.29
Totales.....	327	38	365	89.54	10.46

2.—ESCUELA COMERCIAL DE MUJERES

1er año.....	89	14	103	86.50	13.50
2º ».....	34	9	43	79.10	20.90
3er ».....	27	3	30	90.10	9.90
Telegrafía.....	14	2	16	87.50	12.50
Totales.....	164	28	192	85.50	14.50

3.—ESCUELA DE COMERCIO DE BAHÍA BLANCA

CURSOS	Número de alumnos por nacionalidad				
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
1er año.....	18	2	20	90.10	9.90
2º »	9	—	9	100.—	—
3er »	6	1	7	85.80	14.20
Totales.....	33	3	36	91.65	8.35

4.—ESCUELA DE COMERCIO DE CONCORDIA

1er año	31	1	32	96.69	3.31
2º »	12	—	12	100.—	—
3er »	7	2	9	77.76	22.24
Totales.....	50	3	53	94.34	5.66

5.—ESCUELA NACIONAL DE COMERCIO—ROSARIO

Perit. Mercant.....	125	2	127	98.36	1.64
Depend. Idóneos.....	63	2	65	96.95	3.05
Contadores.....	35	9	44	76.69	23.31
Totales.....	223	13	236	94.03	5.97

6.—ESCUELA INDUSTRIAL DE LA NACIÓN—CAPITAL

1er año.....	219	15	234	93.59	6.41
2º »	83	8	91	91.21	8.79
3er »	55	3	58	94.82	5.18
4º »	41	3	44	93.19	6.81
5º »	26	4	30	86.67	13.33
6º »	17	5	22	77.27	22.73
Cursos para Obreros	66	38	104	63.46	36.54
Totales.....	507	76	583	86.86	13.04

7.—ESCUELA INDUSTRIAL DE LA NACIÓN—ROSARIO—

CURSOS	Número de alumnos por nacionalidad				
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
1er año.....	30	5	35	85.71	14.29
2º »	20	2	22	90.97	9.03
3er »	9	1	10	90.00	10.00
Totales.....	59	8	67	88.09	11.91

8.—ESCUELA NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

1er año	47	6	53	88.67	11.33
2º »	21	6	27	77.77	22.23
Totales.....	68	12	80	85.00	15.00

9.—ESCUELA PROFESIONAL DE MUJERES N° 1

Talleres y Cursos Complementarios.....	327	13	340	96.16	3.84
Totales.....	327	13	340	96.16	3.84

10.—ESCUELA PROFESIONAL DE MUJERES N° 2

Talleres y Cursos Complementarios.....	193	11	204	94.60	5.40
Totales.....	193	11	204	94.60	5.40

11.—ESCUELA PROFESIONAL DE MUJERES N° 3

Talleres y Cursos Complementarios.....	512	45	557	91.92	8.08
Totales.....	512	45	557	91.92	8.08

12.—ESCUELA PROFESIONAL DE MUJERES N° 4

CURSOS	Número de alumnos por nacionalidad				
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
Talleres y Cursos Complementarios.....	134	10	144	93.09	6.91
Totales.....	134	10	144	93.09	6.91

13.—ESCUELA PROFESIONAL DE MUJERES DE CÓRDOBA

Talleres y Cursos Complementarios.....	153	2	155	98.77	1.23
Totales.....	153	2	155	98.77	1.23

14.—ESCUELA PROFESIONAL DE MUJERES DE TUCUMAN

Talleres y Cursos Complementarios.....	420	5	425	98.80	1.20
Totales.....	420	5	425	98.80	1.20

15.—ESCUELA NORMAL DE INDUSTRIAS QUÍMICAS DE SAN JUAN

1er año	27	—	27	100.00	—
2º »	6	—	6	100.00	—
3er »	7	—	7	100.00	—
4º »	5	—	5	100.00	—
Totales	45	—	45	100.00	—

16.—INSTITUTO NACIONAL DE SORDOMUDOS

CURSOS	Número de alumnos por nacionalidad				
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
1er año.....	21	7	28	75.00	25.00
2º »	10	3	13	76.08	23.02
3er »	8	3	11	72.07	27.03
4º »	11	1	12	91.07	8.03
5º »	10	3	13	76.09	23.01
6º »	10	—	10	100.00	—
7º y 8º	10	1	11	90.69	9.01
Totales.....	80	18	98	81.66	18.34

17.—INSTITUTO NACIONAL DE SORDOMUDAS

Total general de alumnos	100	19	119	84.05	15.95
Totales.....	100	19	119	84.05	15.95

18.—ACADEMIA NACIONAL DE BELLAS ARTES

Varones	143	40	183	78.10	21.90
Mujeres	231	23	254	90.90	9.10
Totales	374	63	437	85.51	14.49

19.—INSTITUTO NACIONAL DE CIEGOS

	38	9	47	80.84	19.16
Totales.....	38	9	47	80.84	19.16

Quadro Resumen

Nº	ESTABLECIMIENTO	NÚMERO DE ALUMNOS POR NACIONALIDAD				
		Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
1	Escuela de Comercio Sud...	327	38	365	89.54	10.46
2	» Comercial de Mujeres.	164	28	192	85.50	14.50
3	» » B. Blanca.	33	3	36	91.65	8.35
4	» » Concordia..	50	3	53	94.34	5.66
5	» de Comercio Rosario..	223	13	236	94.08	5.97
6	» Industrial-Capital	507	76	583	86.86	13.04
7	» » Rosario....	59	8	67	89.09	11.91
8	» Normal de Ed. Física..	68	12	80	85.—	15.—
9	» Profesional N° 1	327	13	340	96.16	3.84
10	» » » 2	193	11	204	94.60	5.40
11	» » » 3	512	45	557	91.92	8.08
12	» » » 4	134	10	144	93.09	6.91
13	» » Córdoba.....	153	2	155	98.77	1.23
14	» » Tucumán.....	420	5	425	98.80	1.20
15	» de Química San Juan..	45	—	45	100.—	—
16	Inst. de Sordomudos.....	80	18	98	81.66	18.34
17	» » Sordomudas.....	100	19	119	84.05	15.95
18	Acad. Nac. de B. Artes....	374	63	437	85.51	14.49
19	Instituto de Ciegos.....	38	9	47	80.84	19.16

NOTA.—No se incluyen los datos relativos a la Escuela Superior de Comercio «C. Pellegrini» Por no haber sido remitidos

Escuela Normal de San Luis

La Memoria anual de este establecimiento, relativa al año de 1909, da cuenta de haberse abierto las clases el día 1° de marzo, con una inscripción de 142 alumnas en el curso normal y 294 en la escuela de aplicación.

De las 142 alumnas del curso normal concluyeron sus estudios egresando maestras 20, obtuvieron promoción 53, quedaron aplazadas 32, fueron reprobadas 29, y salieron sin terminar curso, 8.

De las 294 de la escuela de aplicación fueron habilitadas para el curso normal 29, obtuvieron promoción 194, quedaron aplazadas 9, reprobadas 59, y salieron sin terminar curso, 3.

La señora directora de la Escuela hace notar que en el curso normal la asistencia ha bajado de 91'10 por ciento que hubo en 1908, á 88'68 que ha habido en 1909, y con tal motivo añade: «el descenso se debe al sistema de clasificación implantado por el decreto de exámenes, en vigencia desde el 1° de marzo del presente año (1909), por el cual ha quedado suprimida la clasificación diaria; clasificándose tan sólo la parte escrita mensual, lo que deja amplia libertad á los alumnos para faltar, dejando así de preparar muchas lecciones en el año y cuidándose tan sólo de estar presente en la prueba escrita, para rendir la cual hacen una preparación apresurada, que no por serlo, deja de darles el resultado inmediato perseguido; el de conseguir aprobación por la lección escrita, la que en muchos casos es fiel reproducción del texto, que lograron retener de memoria, hasta el momento de trasladarlo al cuaderno; pasado el día de la prueba no recuerdan nada, ó recuerdan poco y mal... Es el caso que el alumno que ha contestado siquiera regularmente á los tópicos de la prueba escrita, aunque no haya dado una sola lección durante el mes, ni demostrado aptitudes, exige por lo menos la aprobación.»

Colegio Nacional de Catamarca

De la Memoria referente al año de 1909, elevada al Ministerio por la dirección de este establecimiento resultan los datos siguientes:

En el 1^{er} año hubo 24 matriculados, examinándose 19.
En el 2^o año, 9 matrículados y 7 examinados.
En el 3^{er} año, 8 matriculados y 7 examinados.
En el 4^o año, 21 matriculados y 20 examinados.
En el 5^o año, 11 matriculados y 9 examinados.

Colegio Nacional de La Rioja

De la Memoria correspondiente al curso de 1909, elevada á la superioridad por el rectorado del establecimiento, resulta que en dicho año, la inscripción ha sido de 59 alumnos, distribuídos 16 en 1^{er} año, 13 en 2^o, 5 en 3^o, 14 en 4^o y 11 en 5^o.

El resultado de los exámenes fué como sigue: con nota de promoción, 6 alumnos de 1^{er} año, 9 de 2^o, 2 de 3^o, 8 de 4^o y 7 de 5^o, ó sea un total de 32 alumnos. Quedaron aplazados con derecho á examen en febrero de 1910, 7 alumnos de 1^{er} año, 2 de 2^o, 1 de 3^o, 5 de 4^o y 1 de 5^o, ó sea un total de 16 y un reprobado de primero.

De los 59 inscriptos, han perdido el curso 7 por inasistencia y 2 pasaron á otros colegios.

La asistencia media en el primer cuatrimestre fué de 93 % y el segundo fué de 89 %, habiendo mejorado sobre el porcentaje del año 1908 en un 3 % para el primer cuatrimestre y en un 5 % para el segundo.

Entre las consideraciones de carácter reglamentario que se hacen en la Memoria debe mencionarse la 3^a que dice textualmente: «Hay que eximir del examen al estudiante distinguido como un estímulo al estudio diario, persistente, y constante de todo el año, que es el único provechoso.

Escuela Normal de La Rioja

Según la Memoria elevada al Ministerio, relativa al año 1909, el total de alumnos y los resultados obtenidos han sido los que expresa el cuadro siguiente:

GRADOS	APROBADOS	APLAZADOS	REPROBADOS	TOTALES
1er. grado infr..	41	No rinden examen y todo aplazo es reprobación.	9	50
1er. » sup ^r .	38		8	46
2º » infr..	26	14	3	43
2º » sup ^r .	29	8	6	43
3er. »	30	6	7	43
4º »	29	10	3	42
5º »	34	4	4	42
6º »	43	3	4	50
Totales....	270	45	44	359

El resultado general obtenido en la Escuela de Aplicación de varones, anexa á la Normal de Maestras, ha sido como sigue:—sobresalientes, 53;—distinguidos, 1086;—buenos, 2332;—suficientes, 318; insuficientes, 202;—reprobados, 157.

Liceo Normal de Señoritas

El rectorado de esta institución ha elevado á la superioridad la Memoria concerniente al curso de 1909. Después de exponer las malas condiciones del local y la deficiencia del material para la enseñanza, comunica que de 262 alumnas que se inscribieron en el Liceo al iniciarse las clases, solo quedaron 212 al terminarlas en el mes de noviembre.

Las promociones fueron como sigue:—Primer año, 47—Segundo, 31—Tercero, 39—Cuarto, 11—Quinto, 11—Total, 139.

Las demás ó quedaron aplazadas ó fueron declaradas libres, por haber incurrido en el máximo de inasistencia.

Hace constar la Memoria que el personal del Liceo ha celebrado una reunión con el objeto de resolver la forma de celebrar el Centenario de nuestra Independencia, habiéndose acordado el siguiente programa:

- a) Celebración de una velada literario-musical.
- b) Organización de una comisión encargada de gestionar un local para el Liceo.

- c) Preparación de un álbum en que esté contenida la historia del Liceo y su obra, hasta la fecha.
- d) Organización de una Sociedad encargada de estudiar las causas de la miseria entre nosotros y los medios de combatirla.
- e) Creación de una Asociación de ex alumnas del Liceo.

Escuela Normal de Santiago del Estero

La Memoria de este establecimiento relativa al año anterior, consigna la escasez de instrumentos de enseñanza y el mal estado de los muebles de la escuela, para llenar debidamente la misión de esta. A pesar de estos inconvenientes se hace notar el buen resultado de las clases debido al celo del personal del establecimiento.

Como estadística se hace constar que las clases fueron abiertas con una inscripción de 898 alumnos en el Departamento de Aplicación y Jardín de Infantes, y de 77 en el Curso Normal. Hace constar además que en la Escuela han terminado sus estudios normales desde diciembre del año 1884 hasta fin de 1909, doscientas catorce alumnas, divididas en 203 maestras normales y 11 subpreceptoras.

Los resultados generales obtenidos en el último curso han sido:

Curso Normal.—34 aprobadas; 23 aplazadas; 10 reprobadas; total, 67.

Departamento de Aplicación.—Niñas.—273 aprobadas; 39 aplazadas; 73 reprobadas; total, 385.—Varones.—214 aprobados; 19 aplazados; 56 reprobados; total, 289.

Jardín de Infantes.—119 aprobados; 1 reprobado; total, 120.

Escuela Normal de Jujuy

La Memoria anual de este establecimiento, relativa al curso de 1909, da principio con estas observaciones: «El inconveniente fundamental que se presenta anualmente para la instalación de las diferentes dependencias de esta institución, es la carencia de local, circunstancia que ocasiona la peregrinación

constante de los Departamentos de Aplicación, con gran perjuicio para la enseñanza y disciplina.

« Durante el año escolar fenecido, las escuelas han funcionado seccionadas, de la siguiente manera: Los cursos normales y parte de la escuela de aplicación de niñas, en el local fiscal; la escuela de varones en una sección de la escuela provincial, Belgrano, generosamente cedida por el presidente del Consejo de Educación; y el Jardín de Infantes y una sección de la escuela de niñas, en un local alquilado, altamente inadecuado para este objeto, pero que ha sido tomado, en vista de la imposibilidad de encontrar otro más aparente y cómodo.

« Debido á esta descentralización de las Escuelas de Aplicación, la práctica de las alumnas-maestras ha carecido de la unidad, prolijidad y contralor, que sería menester, deficiencias aumentadas en parte por la insuficiencia de los materiales de enseñanza».

Después de estos párrafos y de consignar literalmente que «La biblioteca del establecimiento se encuentra en lamentable estado de atraso, carece de obras pedagógicas publicadas en los últimos años», da cuenta del movimiento escolar y de los resultados obtenidos durante el año, ofreciendo las cifras siguientes:

Ha terminado el curso de 1909, un total de 477 alumnos, que se descompone en esta forma: Curso normal, 41, Escuela de Aplicación, niñas 201, y varones 201; Kindergarten, 34.

Los resultados han sido los siguientes:

Curso Normal. — Aprobados, 48; aplazados, 16; reprobados 9; total, 73.

Departamento de Aplicación.—Niñas. —Aprobadas, 73; aplazadas, 59; reprobadas, 69; total, 201.—Varones.— aprobados, 120; aplazados, 41; reprobados, 40; total, 201.

Escuela Normal del Rosario

En la Memoria anual de este establecimiento relativa á 1909, se hace constar que las clases del mismo se abrieron el día 1° de marzo con 622 alumnos y que en noviembre, al terminar dichas clases sumaban 558 niñas matriculadas, con una asistencia media de 504.

Egresaron de la Escuela 15 señoritas, sobresaliendo la señorita

CLELIA FONTANA, «á quien todo el personal augura el éxito más brillante en su carrera».

Los resultados generales del curso han sido los siguientes:

Curso Normal.—aprobadas, 89; aplazadas, 12; reprobadas, 17; total, 118.

Departamento de Aplicación.—Aprobadas, 304; aplazadas, 24; reprobadas, 28; total, 356.

Colegio Nacional de Santa Fe

De la Memoria correspondiente al curso escolar de 1909, remitida por el director de este instituto extractamos los siguientes datos estadísticos.

TOTAL DE ALUMNOS INSCRIPTOS.....	206
Terminaron como regulares... ..	85
Quedaron libres.....	18
Cambiaron de residencia.....	3
Total.....	206

1^{er}. AÑO

Alumnos regulares inscriptos..... 81

Prueba escrita

Alumnos aplazados..... 18

Prueba oral

Alumnos aplazados..... 6

Alumnos reprobados..... 3

2^o. AÑO

Alumnos regulares inscriptos.. 51

Prueba escrita

Alumnos aplazados..... 5

Prueba oral

Alumnos aplazados..... 8

Alumnos reprobados..... 1

3^{er}. AÑO

Alumnos regulares inscriptos..... 34

Prueba escrita

Alumnos aplazados..... 11

Prueba oral

Alumnos aplazados..... 4

No hay reprobados..... —

4^o. AÑO

Alumnos regulares inscriptos..... 27

Prueba escrita

Alumnos aplazados..... 10

Prueba oral

Alumnos aplazados..... 2

No hay reprobados..... —

5^o. AÑO

Alumnos regulares inscriptos..... 13

Prueba escrita

Alumnos aplazados..... 1

Prueba oral

Alumnos aplazados (*en inglés*)..... 3

En el año quedó libre un alumno.

Se graduaron 8 bachilleres aprobados en todas las materias.

SECCIÓN DE INFORMACIONES

La Enseñanza Técnica en Inglaterra

(Conclusión.—Véase el número anterior)

§ 4.—EL ESTADO REDACTA PROGRAMAS, ESTABLECE EXÁMENES, PAGA INSPECTORES, PUBLICA INFORMES

El *Board of Education* redacta programas; instituye exámenes; tiene sus inspectores, cuyos informes son, ó públicos, ó bien comunicados á los interesados; con lo cual también ejerce una influencia considerable sobre la misma enseñanza. Todos los años se publican programas, comprendiendo esa enseñanza de los principios de ciencias y de arte de que se trata en la *Technical Act* de 1889. El del año 1908-09 es un grueso volumen de 290 páginas que contiene no solamente planes desarrollados, sino, aquí y allí, indicaciones, casi direcciones pedagógicas. Esos programas no son exclusivos. El *Board* está dispuesto á acojer los programas que le sean propuestos. Pero una vez aceptados, tales programas deben ser tratados integralmente. Allí están los exámenes, para indicar si las materias han sido tratadas y si la enseñanza ha sido seria. El término medio de los resultados sirve para comprobar su valor. Cada escuela tiene á orgullo el número de sus candidatos recibidos y de las notas que éstos han obtenido.

Los *Syllabuses and Lists of Apparatus* no contienen sino temas para examen. Como ciertos cursos permiten obtener el *grant* sin llegar á un examen, el *Board* se cree obligado á publicar programas para ellos. Así es que ofrece programas de lectura y recitado; nociones sobre las cosas usuales; dibujo elemental. Para la «vida y deberes del ciudadano», materia difícil y tan importante como raro ver tratar bien, publica un programa muy detallado y cuidadosamente redactado.

El programa para la enseñanza manual (madera) está precedido por algunas líneas en que se hace ver el interés que tiene, para el obrero ejecutar su trabajo conforme á un dibujo hecho por él mismo. Para la geografía, para la historia, se dice como han de tratarse estas materias para que sean útiles á los

futuros obreros, ó los futuros empleados. Hay páginas reservadas á las escuelas rurales, á la enseñanza casera, á las cursos de ambulancia.

Estos programas son modelos, y como tales se proponen, notándose á veces el buen éxito con que se les ha empleado. Para conocer cuanto se utilizan tales modelos, basta hojear los programas establecidos por los diversos Comités de Educación. Todos están inspirados en ellos: algunos, entre los que yo he visto, los reproducen casi íntegramente. Por otra parte, sería muy difícil encontrar otros más claros y prácticamente redactados.

Los resultados de los exámenes y la observancia de los reglamentos son consignados por los inspectores del *Board of Education*. Hay veinte y dos para las escuelas nocturnas de la enseñanza técnica y sus opiniones se consignan en los informes.

Estos informes no tienen como única consecuencia decidir si se han cumplido las condiciones para el *grant*. Léanse en el Informe del Consejo de Educación de Manchester, para 1906-07, los extractos del informe dirigido por el inspector del *Board of Education*. Junto á un *Satisfecit*, se hallarán: un juicio sobre lo que se ha hecho durante el año, y una indicación del nuevo esfuerzo que debe llenarse.

Además de los informes particulares, todos los años se publica un informe general que contiene á la vez hechos y consejos. Tengo en mis manos el último publicado durante mi estadía en Londres. Corresponde al año 1906-07 y uno de sus capítulos está consagrado á las escuelas de que nos ocupamos.

El Informe empieza consignando una mejor adaptación de las escuelas á las necesidades regionales. Si todavía se está lejos del fin perseguido, el progreso no puede sin embargo negarse. Pero en muchos lugares no se ve bastante interés por la enseñanza post-escolar; debería poderse comprobar su mejoramiento continuo: pues bien, «en algunas regiones no se nota adelanto y, en otras, hasta hay retroceso». El informe enumera las medidas tomadas para adoptar mejor los cursos, sea en el campo, sea en las ciudades; insiste en la necesidad de establecer la «continuación de estudios»; indica que con tal objeto, se ha creado el Certificado de curso técnico (*Technical Course Certificate*). Acordado por las autoridades locales ó el director de una escuela, será *endosado* por el *Board*. «Queda mucho por hacer, dice, para dar á los alumnos la costumbre de seguir durante cierto número de años, cursos metódicos tales como los recomendados por los reglamentos. Las felices

experiencias realizadas en algunos puntos por las autoridades locales, demuestran que es posible obtener buenos resultados, economizando á la vez dinero y tiempo.»

Teniendo en cuenta el número de los alumnos que frecuentan las *Evening Schools*, el informe consigna con placer el aumento de los mismos; pero lamenta que los alumnos entre 15 y 21 años figuren en tan escaso número. Llama sobre este punto la atención de los Comités de Educaci6n y anuncia que sobre ello ha abierto el Comité Consultivo la correspondiente inquisición (1).

En cuanto á la enseñanza misma, el informe consigna sus progresos: los maestros comprenden mejor las necesidades de sus alumnos; ponen mayor esmero en colocarse al nivel de ellos; y esto es visible, sobre todo, en los cursos preparatorios para las industrias.

Finalmente, el informe protesta contra el error que subordinaría toda la enseñanza á un interés puramente utilitario. Deja constancia de un esfuerzo para ligar la educación profesional á la educación general y desea que el progreso se acentúe en este sentido.

Reunamos las indicaciones diseminadas en todos esos documentos: prescripciones, consejos, constancias, censuras, felicitaciones, etc..... agreguemos á todo esto las continuas direcciones y sugerencias que en ellos se encuentran y, tanto de su número como de su naturaleza, deduciremos que no adelantábamos á la ligera, atribuyendo al Estado inglés una acción precisa y considerable sobre la enseñanza técnica.

¿Cuál es, pues, la parte dejada á la iniciativa privada y á los poderes locales?

§ 5.—EL ESTADO Y LOS PODERES LOCALES

Por de pronto, esas subvenciones, ese apoyo bajo condición, es necesario que sea solicitado. Se es libre de pasarse sin él, de no solicitar el *grant*. No se recibe dinero y se está exento de la fiscalización del *Board of Education*.

Por otra parte, el Estado se niega á tomar el puesto de los particulares y de las autoridades locales. No dice: «¿Queréis crear ó desarrollar una enseñanza técnica? Yo me encargo de todo.» Lo que dice, es: «¿Queréis crear una enseñanza técnica

(1) Véase sobre los resultados, la nota última de mi informe.

apropiada á vuestras necesidades? Probadme que tenéis interés en tal proyecto, primeramente constituyendo un cuerpo de administradores responsables y, después, contribuyendo con alguna suma en el gasto. En otro tiempo os habría pedido que contribuyérais con la mitad; hoy que los gastos de establecimiento de un instituto ó de cursos técnicos son más elevados y el interés público es más vivo, no exigiré sino que vuestra contribución alcance la cuarta parte del costo. Yo pagaré el resto. Después pongamos en común nuestras experiencias. Estudiad las necesidades de vuestra industria en vuestra localidad; sometedme los programas, y, si lo preferís, inspiraos en los que mis inspectores han preparado. La experiencia ha demostrado que el éxito de semejante enseñanza depende de ciertas condiciones: y como responsables de los caudales públicos, os pido que las observéis.»

Como se ve, lo que el Estado ofrece es su concurso, su colaboración; no impone una sujeción.

Para los que aceptan este concurso, queda pues una parte amplia de responsabilidad y de libre iniciativa.

En el hecho, hay interés en solicitar el *grant* y someterse á las condiciones que importa, porque son condiciones justas; porque la ayuda del *Board* en ningún caso se convierte en incómoda tutela; porque cada día es más dispendioso para el dueño de una industria, establecer para el solo uso de sus aprendices, un sistema de enseñanza técnica. Los más desinteresados han renunciado á ello, cuando en la comarca, para su industria, existía una escuela con buenos instrumentos. Y porque en suma, hallándose esas escuelas bajo la dependencia de los Comités de Educación, los hombres abnegados en la causa de la enseñanza profesional, tienen todas las probabilidades de figurar en ellos, ó de hacerse oír en los mismos.

La iniciativa se ha dislocado. Los particulares habían fundado la enseñanza técnica y creado la mayor parte de los establecimientos, los *Mechanics Institutes* y las *Birkbeck Schools*.

En el movimiento actual, son los Comités de Educación que desempeñan el principal papel. Después de haber sido la obra de los particulares, la iniciativa se halla más particularmente repartida entre el Estado y los Comités de Educación. El acuerdo se me ha asegurado que es perfecto entre ambos poderes, porque cada uno tiene una tarea que ocupa á su actividad. En todo caso, basta leer los informes de algunos Comités, los de Manchester, Birmingham, Leeds, Blackburn, etc., y

comprobar las diferencias muy sensibles que acusan, para comprender lo que corresponde al esfuerzo particular de cada uno de ellos. No es por efecto oratorio ni para salvar susceptibilidades, que el *Board* hace un llamamiento á las iniciativas. Cada Comité ve sus necesidades, utiliza sus recursos propios, y de esto resulta—y es la mejor prueba de la independencia dejada por el Estado—que cada informe deja la impresión de un trabajo personal. Al acoger los Comités los representantes de las industrias locales, llevan á cabo esa adaptación y ese carácter práctico que son las garantías de su éxito.

§ 6.—EL ESTADO Y ORGANISMOS PRIVADOS.—EL «DEPARTMENT OF TECHNOLOGY» DEL «CITY AND GUILDS OF LONDON INSTITUTE».

Al lado de la acción del *Board of Education*, al lado de los Comités de Educación, queda todavía lugar para iniciativas desprovistas de carácter oficial.

El *Board* no es el único que colabora en las organizaciones fundadas con el objeto de desarrollar la enseñanza técnica. En las páginas precedentes hemos hallado con frecuencia el nombre del *City and Guilds of London Institute*. Hay en él todo una organización privada que, como el *Board*, ofrece su concurso á todas las buenas voluntades.

No trato de narrar su historia; querría tan sólo indicar su misión, y demostrar por medio de un ejemplo brillante y célebre el poder de que dispone aún la iniciativa privada.

Fundado en 1878, el *City and Guilds of London Institute* comprende hoy la representación de veinte gremios de Londres; se ha establecido para desarrollar «toda rama de ciencia ó de arte provechosa para las industrias técnicas, ó para el comercio».

Sostiene tres escuelas técnicas en Londres y una oficina: el *Department of Technology*. Este último órgano es el que nos interesa por su múltiple acción y no hablaremos sino de él.

«El objeto principal del *Department of Technology* (Informe de 1906-07, pág. 2), consiste en ayudar las autoridades locales y los directores de escuelas en la redacción de planes de enseñanza en los principios y en la práctica de las diversas industrias, planes adaptados á las distintas profesiones ejercidas en las diferentes partes del país.»

La primera condición para llegar á este fin, y sobre todo

para que el esfuerzo no resulte inútil y no se trabaje en vano consiste en que el *Department* tenga á su frente los hombres más competentes. Se ha dotado á la institución de *Comités consultivos*. Para cada industria, para cada oficio, se ha formado, ó se ha procurado formar, comités compuestos de los hombres más calificados, que lleven el concurso de su experiencia y de su sentido práctico á la revisión de los programas y á la vigilancia de las exámenes.

Del mismo modo que el *Board of Education*, el *Department* redacta programas, se ocupa del reclutamiento de maestros, preside exámenes, tiene su cuerpo de inspectores y publica informes y memorias. Además inscribe clases.

Programas.—Los programas detallados de tecnología, en cada materia, se componen generalmente de varias partes, «de las cuales una es suficientemente general para convenir á los alumnos de diferentes localidades, empleados en una ú otra parte de la misma industria, en tanto que las otras se consagran con especialidad á las distintas ramas de la industria ó de las necesidades locales.» (Informe, pág. 2).

Estos programas se publican cada año, junto con listas de libros recomendados y son revisados según las experiencias recientes, poniéndoseles al corriente de los progresos de cada industria.

Reclutamiento de maestros.—Una de las dificultades de la enseñanza técnica es la del reclutamiento de maestros. El *Department* se encarga de examinar los candidatos al profesorado técnico y forma la lista de aquellos que le parece ofrecen las garantías necesarias.

Inscripción de clases.—El *Department* acuerda á las clases de enseñanza técnica reconocidas por eficaces y que llenan ciertas condiciones especiales, una especie de patronato que las recomienda á la elección de los alumnos.

Exámenes.—Del mismo modo que el *Board*, el *Department of Technology* organiza exámenes para las materias incluídas en sus programas, y hasta para otras cuando lo solicita un número suficiente de candidatos.

Estos exámenes tienen un doble objeto: 1) permitir á los administradores de las escuelas y á las autoridades locales apreciar la enseñanza dada, juzgar los resultados y compararlos con los obtenidos en otras partes y en condiciones análogas; 2) permitir que los alumnos asistentes á estas clases obtengan certificados que les aseguren mejores condiciones en sus empleos.

Hay dos series de exámenes, unos para el grado ordinario conveniente á los obreros; el otro para el *Honours grade* conveniente á los contra maestres.

En ciertas profesiones, se ha establecido un examen preliminar, para atraer á la escuela los que sabrían prepararse para el *ordinary grade*.

Para cada grado de examen hay certificados de 1ª y 2ª clase. Además, premios en medallas para los candidatos que más se han distinguido. Cada examen comprende, en principio, una prueba escrita y una prueba práctica. En algunas industrias deben los candidatos presentar ejemplares de su trabajo.

Finalmente, existe un *Full technological Certificate* para los candidatos que han obtenido el *Honours grade* y que además, hayan sufrido un examen en dos de las materias comprendidas en el Programa del *Board of Education*. Este certificado, que es garantía á la vez de los conocimientos científicos generales y de los conocimientos técnicos, conviene ante todo á los que se dedican á la enseñanza. Para éstos, también expide el *Department* certificados de enseñanza manual (madera, metal) y de enseñanza casera (trabajos de aguja, costura, modas), en las escuelas nocturnas.

Los derechos de inscripción oscilan entre un chelín y medio y tres chelines y medio.

En el año 1908-09 estos exámenes comprendían 76 oficios: 71 para hombres y 5 especiales para mujeres.

Inspección.—La inspección tiene por objeto informar al *Department* sobre todo lo que interesa conocer: valor de las escuelas patronizadas, nivel de los exámenes, enseñanza de los maestros, deficiencias de los programas, necesidades locales, etc. En segundo lugar, constituye para las autoridades locales un medio de información sobre el valor y nivel de los establecimientos que dirigen. Les importa enterarse por medio de hombres que conozcan lo que se hace fuera, por inspectores que sepan inspeccionar. De cuantos documentos he tenido en la mano, resulta que si los buenos maestros técnicos son raros, los buenos inspectores no lo son menos.

El *Department* pone esos inspectores á disposición de las autoridades locales, á condición de que costeen los gastos de inquisición, fijados en una tarifa.

Informes.—Del mismo modo que para la inspección, existe una doble serie de informes, destinados unos al *Department*, y otros á las autoridades locales. Si éstas, si los administradores

de una escuela desean tener un informe más detallado que el dirigido al *Department*, se les facilita mediante el pago mínimo de 10 chelines. Se puede también conseguir un extenso informe sobre los resultados de los exámenes dados por los alumnos de una sola clase. Ya he consignado más arriba, utilizándolos yo mismo, lo que puede sacarse de tales informes. No insisto en ello. Hago notar, tan sólo, que tales informes sobre cada examen, en los que se señalan los puntos débiles, en la que se llama la atención de los maestros sobre la iusuficiencia de los resultados y sobre la deficiencia de la enseñanza, son una ayuda preciosa tanto para los maestros, como para los alumnos.

Y ahora, si quiere saberse hasta donde se extiende la acción del *Department* léanse las cifras siguientes, tomadas del Informe para 1906-07. En 1907 se organizaron los exámenes para 69 materias. El *Department*, que extiende su influencia á la Gran Bretaña, la Irlanda y las colonias, ha registrado 3311 cursos en 439 centros. Los cursos han sido concurridos por 46.048 alumnos, de los cuales se presentaron á examen 21.728 y de estos salieron con éxito 13.054. En un cuadro se dan los detalles por materias y se hace constar que los cursos más concurridos fueron los de electricidad, sastrería, carpintería, plomería y tejido.

He aquí, pues, una organización debida á particulares agrupados, bien es verdad que ricos en dinero, tradiciones é influencia, que ha podido prosperar, agena á la acción del *Board* y á la de los Comités locales. Agena, no es el término apropiado, puesto que el *Department of Technology* sostiene con aquéllos continuas relaciones de colaboración.

Coopera en efecto á la obra del *Board of Education* en Inglaterra y en el País de Gales, como á la del *Schotsch Education Department* en Escocia, y á la del *Department of Agriculture and Technical Instruction* en Irlanda. Y al mismo tiempo los Comités de Educación mantienen con él constantes relaciones. Esta colaboración está consignada en el *Informe del Department* (pág. 7 á 9, 12, 15 etc), en los informes de los Comités y, finalmente en los *Syllabuses* del *Board* (pág. 239.) Todos los documentos en que se trata del *Department of Technology*, de sus exámenes, de sus profesores, prueban en qué aprecio es tenida esta institución y que servicios presta, que se esperarían en vano de otras partes. Sus certificados se aceptan donde quiera, tanto con respecto á los maestros como á los alumnos.

Se me ha dicho que el acuerdo entre estos diversos poderes está asegurado por completo. El *Board* y el *Department of Technology* han realizado este milagro de colaborar en una misma obra sin molestarse, y su acción es verdaderamente paralela. Es que en una parte de su tarea, su esfuerzo es concordante. El *City and Guilds of London Institute* ayuda singularmente los establecimientos y los cursos técnicos á que llenen las condiciones exigidas por el *Board* y en cuanto á lo demás la acción del *Institute* es distinta de la del *Board*.

En la Conferencia Internacional de Educación de 1884, sir Philipp Magnus, actualmente Superintendente del Comité de Tecnología del *Institute*, caracterizaba su misión diciendo: «El *Science and art Department* (hoy *Board of Education*) dirige los cursos de ciencia pura y el *Institute*, les da un carácter más particularmente profesional.»

Esta distinción se cumple, como puede convencerse de ello, comparando los programas publicados por ambas administraciones. Y de este modo, las dos enseñanzas presididas por una y otra, se completan para formar un todo. Sus inspectores se codean. He preguntado al director de uno de los institutos técnicos de Londres si se producían conflictos entre ellos, y me contestó negativamente. El informe del *Institute* (pág. 6), delimita de esta manera el papel de los inspectores: «Los Inspectores del *Board* examinan la instalación general de las escuelas técnicas y el carácter general de la enseñanza, y los del *Institute*, exclusivamente las facilidades dadas para la enseñanza profesional, los métodos y el valor de la enseñanza.» Ateniéndome á los mismos Reglamentos del *Board*, no creo que la distinción sea muy clara. Es bien necesario que los inspectores del Estado examinen el valor de la enseñanza y sus miradas deben llegar forzosamente á cosas que solicitan igualmente la atención de los otros inspectores. Si estos contactos no degeneran en conflicto, es porque los ingleses saben practicar con singular virtud, el principio, que les es tan querido, de que cada uno debe mantenerse en su lugar. Y esta concordia proporciona á la obra emprendida, singulares garantías de éxito.

Como se ve, la acción de los poderes públicos, no es en Inglaterra una amenaza para la buena voluntad de los particulares: el Estado sabe, por el contrario, utilizarla; desempeña, por decirlo así, el papel de un regulador; establece la síntesis de los esfuerzos; impone una regla general, cuya rigidez se ha reducido á los límites necesarios. Fuera de estos límites, suscita y sostiene todas las iniciativas.

Esta de que acabamos de hablar, no es la sola. Podríamos citar muchas organizaciones, que no por carecer de la amplitud del *City and Guilds of London Institute*, dejan de realizar laudables esfuerzos.

§ 7.—SI EL RÉGIMEN ACTUAL PERMITIRÁ RESOLVER EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA.

Es indudable que si en la práctica debía este régimen realizar todas las promesas de la teoría, el Estado habría sabido encontrar en Inglaterra una fórmula conciliadora entre el interés público y el interés privado. Pero ¿sucede así, sucederá así, puede esperarse que el régimen así constituido dará la solución del problema?

El Estado se declara pronto á ayudar el esfuerzo individual; pero es necesario que este esfuerzo sea un hecho. El Estado sugiere; pero es necesario que su voz sea atendida. Allí en donde nada hagan los particulares, donde nada hagan los Comités de Educación, las buenas disposiciones del *Board of Education* quedarán como letra muerta. Y allí mismo en donde los poderes locales estén lo mejor dispuestos para la utilidad de la enseñanza técnica, el Estado, en la situación actual, no puede,—con sus solos deseos, con la sola constancia del mal en sus informes anuales—conseguir que se modifiquen las costumbres, que se reformen las condiciones del trabajo, que se generalice el ejemplo de los patrones que obligan á los obreros jóvenes á concurrir á la escuela, que las familias envíen sus hijos á ellas, etc.

Y entonces se llega á prever el momento en que el Estado verá agrandarse singularmente su tarea, el momento en que se impondrá la obligación. Ya las *Trade Unions*, en la sesión de 11 de septiembre del Congreso de Nottingham en 1908, han pedido que se tratase de hacer adoptar este artículo de su programa.

The State maintenance of school children.

Supongamos adoptado este artículo, como también todos los votos formulados en el mismo Congreso, y de que hemos dado cuenta más arriba. Cuando se haya admitido que el niño permanezca en la escuela hasta los 16 años y que después siga recibiendo obligatoriamente la enseñanza general y técnica, se habrá llegado á la educación de toda la población obrera, puesta bajo la vigilancia del Estado.

Reconozcamos que este asunto no interesa solamente la historia de la pedagogía (1).

III

Anexos

- 1) Nota sobre la organización de la enseñanza en Mánchester.
- 2) Nota sobre las facilidades acordadas á la juventud de Londres, para completar su instrucción general y técnica.

(1) Estaba concluido y presentado este Informe, cuando el Comité Consultivo del *Board of Education* á quien, como hemos dicho, se había encomendado una inquisición sobre la enseñanza de los adultos, puso término á sus trabajos. Ha publicado dos volúmenes conteniendo, el primero, un estudio detenido de lo que se ha hecho y luego de lo que debe y puede hacerse, el segundo, las deposiciones y testimonios recibidos. Mi informe ha de publicarse tal como ha sido presentado. Creo sin embargo indispensable no omitir un documento de tanto valor y resumir las conclusiones á que llega el Comité Consultivo.

El problema de la enseñanza de los adultos ha sido examinado en su conjunto y el esfuerzo propuesto se dirige tanto sobre las reformas que han de efectuarse en la escuela primaria, como sobre las innovaciones á introducirse en la legislación.

En la escuela primaria, reducción del número de alumnos en cada clase, aumento de los maestros bien preparados, desarrollo del trabajo manual y, para las jóvenes: enseñanza casera; esmero en el desarrollo físico; vigilancia minuciosa de la asistencia escolar; supresión de la exención escolar para los menores de 13 años primeramente, y después para los menores de 14, dentro de poco.

Después de la escuela primaria, obligación para los menores de 16 años de asistir á la escuela diurna, si no tienen un empleo formal, y de volver á ella desde que pierdan dicho empleo; creación de oficinas de colocación para los jóvenes, sostenidas por el Estado y anexos, más tarde, á las Oficinas de Trabajo.

Obligación para las autoridades escolares locales, de organizar cursos de adultos para los jóvenes, desde que salen de la escuela primaria hasta los 17 años, llevando un registro con los nombres y empleos de éstos. Facultad, para las mismas autoridades, de hacer reglamentos (sometidos á la aprobación del *Board of Education*) haciendo obligatoria la asistencia á esos cursos, hasta una edad que no podría pasar de los 17 años. Estos reglamentos locales se establecerían previa consulta á los representantes de los jefes de establecimientos, y de los obreros de cada industria y serían aplicables á uno ó á los sexos en todo ó en parte de la localidad, para una sola industria ó para todas. La asistencia á los cursos de adultos sería una condición absoluta del empleo.

Tales son las principales conclusiones á que ha llegado el Comité Consultivo. Nótese también, que para él, la enseñanza de los adultos debe ser general y técnica á la vez, *practical and humanising*, uniendo el interés práctico al desenvolvimiento intelectual y moral.

Si se considera que estas opiniones son las de un comité oficial y que cuentan con todas las probabilidades de ser adoptadas por el *Board of Education*, ha de reconocerse que el régimen de la enseñanza obligatoria de los adultos parece más próximo á implantarse en Inglaterra de lo que generalmente se ha creído y de lo que yo mismo he dicho en el presente Informe.

ANEXO I.

NOTA SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN MÁNCHESTER.

- § 1. — Esfuerzo para coordinar la enseñanza.
- § 2. — Escuela primaria.
- § 3. — Enseñanza post-escolar.
- § 4. — Coordinación de las otras enseñanzas.

§ 1. — *Esfuerzo para coordinar la enseñanza.*— La Exposición de Londres ha hecho plena luz sobre el esfuerzo intentado por numerosos Comités de Educación, para organizar la enseñanza escolar y post-escolar, en vista de los resultados indicados más arriba. Las exposiciones de los Comités de Londres, de Birmíngham, de Leeds, de Halifax, de Blackburn, de Glasgow, etc., demostraban serios progresos; el de Mánchester era triunfal.

Según el parecer de los hombres competentes, la impresión dejada por la exposición de Mánchester, tan clara y hábilmente instalada, era exacta. En ninguna parte se ha establecido un plan de conjunto con más cuidado, ni cumplido con más decisión; en ninguna parte, también, tan poderosos recursos y apoyos tan generosos han permitido llevar más eficazmente su realización.

Debe agregarse que Mánchester es bastante extenso para que sea válido su ejemplo; pero no lo bastante para que sus esfuerzos sean diseminados y cesen de producir resultados apreciables.

No estará, pues, aquí de más indicar muy brevemente alguno de los principales rasgos de su organización, de hacer notar, sobre todo, que todo se halla en ella calculado: — 1) para que no se adviertan vacíos; — 2) para que los diferentes grados de la enseñanza no estén completamente aislados y se cree una corriente que conduzca de uno á otro; — 3) para que desde la escuela primaria la educación sea á la vez general y esté orientada en sentido práctico, — 4) para que el esfuerzo no quede en intenciones, que el niño frecuente *realmente y útilmente* la escuela primaria como el adulto frecuentara *realmente y útilmente* sea los cursos nocturnos, sea el Instituto técnico.

§ 2. *Escuela primaria.* — Existen escuelas en todos los

barrios y el número de asientos disponibles es sensiblemente superior á las necesidades. Pero ¿ es cierto que, voluntariamente ó no, todos los niños acudan asiduos á la escuela?

Para asegurar esta asiduidad, el Comité de Educación ha organizado un servicio especial. En 1906-07, comprendía, además del director de enseñanza primaria, 3 inspectores de división y 58 agentes. Hay que agregar los médicos de las escuelas, que tienen voto en el capítulo, cuando la ausencia del niño es motivada por falta de salud.

Mánchester está dividido en 54 distritos. Cada agente es responsable de la asiduidad de 2.000 niños aproximadamente. Todas las mañanas acude á las escuelas y examina las listas de los ausentes. Después va á las casas de las familias para enterarse de los motivos de ausencia. Cuando esta vigilancia no da resultado para asegurar la asistencia regular de los niños, los padres son citados ante un comité al cual deben dar las explicaciones del caso. No resultando eficaces estas medidas conciliatorias, son citados ante un magistrado, que les aplica una multa. Las estadísticas prueban que efectivamente se han dictado tales condenas. En cuanto al estado de necesidad en que los niños pueden encontrarse, por falta de alimento, el funcionamiento regular de las cantinas lo remedia en parte.

Pero no basta que los niños asistan regularmente á la escuela; es además necesario que la enseñanza recibida los prepare eficazmente para el porvenir.

Hojeando los albums en que se acumulaban los ejemplos de *nature study*, viendo dibujos hechos por niños con frecuencia muy jóvenes, leyendo los cuadernos de deberes, se comprende bien que, desde el principio, la enseñanza es dada en vista de un interés práctico. El Comité de Educación ha emprendido también la organización de la enseñanza manual. En 1906-07 se dedicaron al trabajo en madera 9.876 muchachos bajo la dirección de 41 maestros. Es poca cosa como conjunto, pero no es sino un principio. En el pensamiento del Comité, la enseñanza manual debe generalizarse para los muchachos, como para las niñas se ha organizado en parte la enseñanza casera. La educación de la vista y de la mano, empezada ya en la escuela primaria y hasta en el jardín de infantes, utilizando los juegos Froebel, debe continuarse después, mediante la enseñanza manual. Debe notarse, finalmente, que el Comité da grande importancia al desarrollo físico.

§ 3.—*Enseñanza post-escolar.*—A los 12, 13, 14 años em-

pieza para el niño, para el adulto, un segundo período. ¿Qué hace Mánchester para permitirle atravesar con éxito esta edad crítica?

El primer cuidado consiste en conducir el niño á la escuela nocturna, en seguida que salga de la escuela primaria. En el año de 1904, en Mánchester, no acudían á las escuelas nocturnas, por menos 14.000 niños de 14 á 16 años.

Un primer medio que no debe descuidarse, es la acción ejercida por los institutores sobre sus alumnos. Este medio es eficaz, sobre todo, cuando los niños hallan de nuevo, por la noche, los maestros que han tenido en la escuela primaria, pero esto no es suficiente. En Mánchester se han empleado diversos procedimientos: uno consiste en pagar los gastos de escolaridad, durante una sesión, para los niños que frecuentan la escuela nocturna en seguida después de haber dejado la escuela primaria. En 1904-05, aprovecharon esta ventaja 4.050 niños.

En 1905-06, procedióse distintamente. Se pidió á un pariente del niño, ó, preferentemente á su patrón, que garantizase al Comité los gastos de escolaridad, en el caso de que el niño inscrito en el curso nocturno, no hubiese seguido un número suficiente de cursos. Además se acordaron premios á la asiduidad.

El comité lo ha hecho todo para hacer la enseñanza post-escolar: 1) accesible á todos; 2) provechosa á todos.

1) Se han multiplicado los cursos en la medida posible, de modo que la distancia de la escuela no fuese una dificultad sumada á las otras. Se han organizado cursos diurnos para los tipógrafos aprendices, ú obreros que trabajan de noche, así como para los aprendices que pueden disponer de algunas horas durante el día. Se han abierto nuevos cursos en proporción de las necesidades. Por diversos medios, se ayuda á menudo á los alumnos á pagar los gastos de escolaridad.

El comité no ha podido evitar los obstáculos debidos á las condiciones de trabajo. Paréceme, no obstante, que no es extraño á las facilidades concedidas por ciertos industriales de la región á sus aprendices, con el fin de perfeccionar su instrucción técnica.

2) Para que la enseñanza post-escolar sea provechosa, el Comité se ha esforzado por de pronto en substituir cursos aislados por un conjunto de cursos metódicos, en los que cada alumno, aprendiz ú obrero aprendería todo cuanto debe saber de las ciencias aplicadas, para la práctica de las industrias de la comarca. El Informe del *Board of Education* consigna el progreso realizado en Mánchester en este camino.

La segunda condición necesaria para el éxito de la enseñanza científica, aun elemental, y no menos necesaria para la enseñanza técnica, consiste en disponer de un material y de una instalación suficientes cuando menos. En Mánchester, el material y la instalación son opulentos. El hecho de estar allí coordinada la enseñanza y de que los mismos establecimientos están á menudo adaptados á las necesidades de la ciudad, que tal laboratorio sirva de día para los futuros ingenieros y que de noche sirva para los futuros contramaestres ó á los simples obreros, permite á los estudiantes adelantados de los cursos nocturnos, tener á su disposición los instrumentos más perfeccionados y las máquinas más recientes.

Una tercera condición consiste en que la enseñanza se dé por buenos maestros. El Comité pone todos sus cuidados en su preparación.

Por último todo esto es nada, si en esos admirables laboratorios, maestros excelentes tienen que hacer con alumnos mal preparados.

El Comité de Educación tiene particular cuidado en precaver los deseos de los alumnos de asistir á cursos que serían incapaces de continuar y, después, en ponerlos en estado de poder aprovecharlos.

Los cursos preparatorios para uso de los futuros obreros de usina, ó de los futuros empleados de comercio, son, como se ve en el *Informe* y en el *Calendar*, de los que ocupan continuamente la atención del Comité. La enseñanza que se da en ellos, tiene un carácter general y debe recordar á los alumnos las nociones que han olvidado. Al lado de estos cursos preparatorios, el Comité debe instalar ⁽¹⁾ cursos preliminares, destinados uno á los aprendices de usina, otro á los empleados de comercio, y un tercero á las jóvenes que aprenderían en él la enseñanza casera. Estos cursos serían una preparación directa á la enseñanza técnica.

Solamente después de haber pasado este grado preparatorio, es admitido el adulto en las escuelas nocturnas de continuación (*Evening continuation Schools*).

No es mi ánimo entrar en el detalle de esta organización. Quiero tan sólo indicar, consignar sus diferentes grados, y cómo se pasa de uno á otro.

Las *Evening continuation Schools* forman un primer grado.

(1) Era un proyecto en 1908, cuando se publicó el informe de 1906-07.

Los cursos se dan en 77 escuelas, pero, naturalmente, cada escuela no ofrece toda la serie de las enseñanzas.

Este primer grado tiene un carácter netamente profesional y comprende tres secciones.

1) Cursos técnicos de 1º y 2º año para muchachos que tengan una ocupación manual.

2) Cursos comerciales de 1º y 2º año para jóvenes de ambos sexos empleados en el comercio.

3) Cursos caseros de 1º y 2º año para las jóvenes que desean recibir una instrucción sobre materias domésticas.

El segundo grado comprende las «Escuelas técnicas» en número de 6, las «Escuelas comerciales» en número de 17, clases de arte y escuelas nocturnas de economía casera, en número de 8.

Comprende cuatro secciones:

1) Cursos técnicos de 2º, 3º y 4º año propios para las necesidades de los estudiantes técnicos de toda clase.

2) Cursos comerciales de 2º, 3º y 4º año propios para las necesidades de los mozos ⁽¹⁾ empleados en las casas de comercio.

3) Cursos de arte de 1º y 2º año preparando para la enseñanza dada en la escuela municipal de bellas artes.

4) Enseñanza especial de materias domésticas para mujeres y jóvenes mayores de 17 años.

El tercer grado está constituido por:

1) La escuela municipal de tecnología (enseñanza especializada de las ciencias y de la tecnología).

2) La escuela municipal de comercio é idiomas (enseñanza especializada de materias comerciales y de lenguas).

3) La escuela municipal de bellas artes (enseñanza especializada de las bellas artes y del dibujo).

4) La escuela municipal de economía doméstica y de cocina (enseñanza especializada de materias domésticas).

Esta cuarta institución no entra en nuestro cuadro, puesto que no hay en ella clases nocturnas.

Tales son los tres grados con sus divisiones.

Agréguese que los cursos técnicos de 3º y de 4º año, están divididos en:

1) Mecánica (*Engineering*).

2) Edificación.

(1) *Juniors*, dice el original que se traduce.

- 3) Química.
- 4) Electricidad.

Los cursos de 5º y 6º año dados en la escuela municipal de tecnología, comprenden las siguientes especialidades:

- 1) Ingeniería mecánica.
- 2) Ingeniería eléctrica.
- 3) Ingeniería sanitaria.
- 4) Construcciones.
- 5) Industrias químicas.
- 6) Tejido.
- 7) Fotografía, imprenta, encuadernación.
- 8) Costura, modas, trabajo de aguja.

De igual modo, en los cursos comerciales de 3º y de 4º año se han establecido las categorías siguientes:

- 1) Etnografía y dactilografía.
- 2) Mozos (*Juniors*) y facturistas.
- 3) Teneduría de libros.
- 4) Correspondientes y expedidores.

Los cursos de 5º y 6º año dados en la escuela municipal, de comercio, comprenden las especialidades que siguen.

- 1) Contabilidad.
- 2) Banca.
- 3) Empleos de secretaría.
- 4) Empleos municipales.
- 5) Alto comercio.
- 6) Comercio exterior y correspondencia.
- 7) Enseñanza especializada de materias comerciales y de idiomas.

Los diplomas se expiden con relación á estas denominaciones.

Está pues trazado el camino de la escuela primaria á la escuela tecnológica aplicada á la Universidad de Mánchester, ó á la escuela de comercio.

§ 4.—*Coordinación de las demás enseñanzas.*—El hecho de que un niño esté en la escuela primaria, no significa que debe seguir por este camino. Puede querer pasar á una escuela primaria superior (*Higher elementary School*), á una escuela secundaria (*Municipal Secondary School*), etc.

Un cuadro compuesto para la Exposición de Londres (número 120), hacía ver que el Comité de Educación de Mánchester había previsto el caso, y que se había preocupado de dar á los buenos alumnos de las escuelas primarias y á los que tenían la

suerte de poder continuar sus estudios en otra parte fuera de los cursos nocturnos, ó á los que deseaban no asistir á los diurnos de la enseñanza técnica, todas las facilidades para escoger otro camino. Hé aquí el resumen de aquel cuadro.

De la escuela primaria (5 á 14 años) el niño pasa:

1) Gratuitamente ó con beca, á las escuelas primarias superiores.

2) Gratuitamente ó con beca, á la escuela municipal secundaria Mackerron (12 á 17 años).

3) Con una beca, á las otras escuelas secundarias (9 á 18 años).

Si ha entrado en una escuela primaria superior, pasa:

1) Gratuitamente á la escuela municipal Mackerron.

2) Con una beca, á las otras escuelas secundarias.

3) Si es niña, con una beca en las clases para alumnas—maestras (*Pupil Teachers classes for girls*) (14 á 16 años).

Si ha entrado en una escuela secundaria municipal ó no municipal, puede pasar previo examen, al colegio de alumnos maestros (*Pupil Teachers College*) (16 á 18 años); y del *Pupil Teachers College*, puede pasar al *Training College*, (escuela normal) con una beca.

De las escuelas secundarias municipales, pasa además:

1) á la escuela municipal de economía doméstica, de cocina (desde los 18 años);

2) á la escuela municipal de bellas artes y de dibujo (desde los 14 años);

3) á la escuela municipal de tecnología (desde los 16 años);

4) á la universidad de Mánchester (desde los 16 años).

Nótese, para terminar, que el Comité dispone de un gran número de becas, de distintas procedencias.

Este rápido cuadro del esfuerzo llevado á cabo por el Comité de Educación de Mánchester, creo que bastará para justificar lo que hemos dicho más arriba; á saber, que uno de los rasgos más característicos de la actual organización escolar en Inglaterra, consiste en establecer una síntesis favorable á la preparación profesional.

ANEXO II

NOTA SOBRE LAS FACILIDADES ACORDADAS Á LA JUVENTUD DE LONDRES, PARA PERFECCIONAR SU INSTRUCCIÓN GENERAL Y TÉCNICA.

Las condiciones especiales en que se halla Londres, su extensión, hacen que la organización de la enseñanza sea allí extremadamente complicada y extremadamente difícil. Es trabajoso formar idea de cuanto se ha emprendido para que los adultos puedan recibir la enseñanza técnica. Uno de los funcionarios del «London County Council», Mr. Allen, á quien me siento feliz de poder citar el testimonio de mi gratitud por su amabilidad, se ha servido comunicarme una nota que resume cuanto se ha intentado con dicho objeto, y creo útil dar aquí la traducción íntegra y literal de la misma.

«En Londres se ha trazado un plan muy amplio para la educación de los jóvenes que trabajan de día.

«En primer lugar, la Universidad de Londres ha organizado cursos que permitan á los alumnos tomar completos sus grados universitarios, sin seguir más que los cursos nocturnos. Los que concurren á ciertos establecimientos reconocidos bajo ciertas condiciones, pueden conseguir sus grados de bachiller en artes, ó de bachiller en ciencias, en calidad de «alumnos internos» de la universidad, en tanto que otros que no llenan esas condiciones pueden tomar sus grados como «alumnos externos». El grado interno puede tomarse no solamente en los establecimientos conocidos como «escuelas de la universidad», tales como los *University College*, *King's College*, *Bedford College*, *The East London College*, ó *The London School of Economics*, sino además en la mayor parte de los *Polytechnics* que, en número de diez, se han establecido en diversas partes de Londres.

«Además de los cursos de la universidad consagrados á las artes y á las ciencias, se ha organizado por la Universidad de Londres un gran número de conferencias de la *University Extension*, sobre diferentes materias de interés general. Regularmente, los cursos duran toda la estación, expidiendo la universidad los diplomas al fin de cada curso.

«A parte de la obra perseguida de acuerdo con la universidad, el *London County Council* ha establecido un plan de

organización de acuerdo con los *Polytechnics*, institutos técnicos escuelas de bellas artes y *Evening Schools*.

«En estos establecimientos se han organizado cursos de manera que respondan á las necesidades de los estudiantes de todos los grados.

«El joven ó la joven que desea empezar el estudio de una ciencia, de un arte, de un idioma, de una materia comercial, ó de una parte de la economía doméstica, puede ingresar en una de las 300 escuelas nocturnas ordinarias del *Council*.

«Los gastos de escolaridad están fijados en una cifra nominal, por ejemplo, un chelín (por sesión), en tanto que en las 58 escuelas situadas en los distritos más pobres, la admisión es gratuita.

«Además de las 300 escuelas nocturnas ordinarias, hay los 35 grupos comerciales nocturnos y los grupos nocturnos de ciencias y de artes, en los que se da una enseñanza de carácter algo más complicado, y en donde los jóvenes estudiantes pueden seguir cursos de ciencias prácticas, estudiar el dibujo ó perfeccionarse en la estenografía, la dactilografía, la teneduría de libros y las lenguas modernas. Aquí también es extremadamente baja la retribución escolar, variando de un chelín y medio á 5 chelines por sesión: la instrucción es dada por maestros que ha elegido el *County Council* como especialistas en esas diversas materias.

«Hay además de estas escuelas los 10 *Polytechnics* y los 36 institutos técnicos y escuelas de bellas artes. Estos establecimientos ofrecen una enseñanza técnica, artística y especializada á todos los estudiantes que deseen prepararse en una rama particular de la industria. Están provistos de laboratorios, talleres de mecánicos, talleres de artistas, de salas para la economía doméstica, y de salas especialmente dispuestas para la enseñanza de varias profesiones prácticas y de oficios artísticos. Todo estudiante calificado que tenga más de 16 años está admitido en tales clases. Los aprendices y alumnos menores de 21 años y que estén contratados en algún oficio son admitidos gratuitamente en esos institutos técnicos y escuelas de bellas artes dirigidas por el *Council*, en tanto que los demás alumnos deben pagar una retribución de cuatro y medio á diez chelines por sesión. En los Politécnicos que están dirigidos por una administración separada y subvencionados por el *County Council*, la retribución es variable; pero se fija de modo que nunca pueda detener el propósito de quienes deseen continuar

su educación. La instrucción se da por personas las más competentes bajo el punto de vista técnico y se hacen esfuerzos especiales para tener la instalación al corriente.

«Tal es el gran sistema de educación organizada por quienes quieren de corazón el bien de los obreros de Londres y que se ha ido desenvolviendo de año en año, merced al celo y á la energía de quienes entre ellos han respondido al llamamiento que se les ha dirigido. Londres ofrece un campo espléndido al joven ó á la joven que quieran señalarse en un comercio, una industria, una profesión. Las escuelas nocturnas y los institutos de Londres acogen con placer á cuantos quieren conocer á fondo su propio oficio. Además, en las paredes de esos edificios, los jóvenes y las jóvenes pueden ponerse en contacto con las realidades que oculta la rutina de su existencia diaria; pueden aprender algo de las leyes y de los principios que gobiernan las fuerzas de la naturaleza y los movimientos de la sociedad; tienen la facultad de elevarse por sí mismos á un punto desde donde pueden percibir su trabajo cotidiano en su verdadera perspectiva, y comprender nuevas verdades que volverán más amplio y más profundo el mundo en que viven.

«Por este gran sistema de educación, no existe joven obrero que tenga medio de descuidar las ocasiones de progresar y de perfeccionarse que se le ofrecen tan cercanas á él.

«Las inscripciones para la sesión tienen lugar el día 21 de septiembre.

«Todos los que quieren distinguirse, que apetecen aumentar sus conocimientos, elevar sus miradas en la vida diaria, deberán solicitar antes de esta fecha un prospecto de uno de los *Polytechnics*, institutos técnicos, escuelas de bellas artes, grupos comerciales, grupos científicos, grupos de arte, escuelas nocturnas, situadas en la vecindad. Los carteles puestos en las paredes, andamios y en todas partes de Londres⁽¹⁾, dan informes detallados sobre los nombres de los establecimientos y de las materias que en ellos se tratan.

(1) No pueden quedar inadvertidos estos carteles, muy grandes, con letras visibles y con un real gusto artístico.

Un curso de Estética.

Un notable y muy útil curso de estética aplicado á la crítica se ha abierto recientemente en París por el reputado artista y crítico de arte Mr. Mauricio Baud.

Este curso es una verdadera exposición de un método de enseñanza y de cultura artísticas, cuyas bases y tendencias pueden condensarse en consideraciones surgidas de la práctica y del ejemplo del criterio artístico tan poco laudable, y hasta tan pernicioso que se exhibe en la mayor parte de los órganos periodísticos en ambos hemisferios.

Mr. Baud dice, al exponer los fundamentos de sus lecciones, que en la práctica, el artista procede de una reducida selección de los caracteres del objeto; que reúne estos caracteres en un orden particular y nuevo, combina, organiza, hasta la definición de un carácter.

No hay, pues, límites al derecho de *interpretar*, como tampoco á la libertad de *deformar*. Pero toda *deformación* no es sinónimo de *diformación*. Entiéndese por *deformación* sea la acentuación de uno de los caracteres del modelo, ó sea la desaparición ó la atenuación de ciertos otros, subordinados á los primeros.

La naturaleza misma, nos revela la extensión de estos derechos á la deformación de la perspectiva, por la variedad infinita de las formas que revisten sus criaturas, según sus actitudes en los diferentes planos de espectáculo. *El arte aparece como una prolongación indefinida del orden natural*; no hay más que añadir nuevas variedades á esta infinita variedad.

Importa, solamente, que de acuerdo con las enseñanzas de la naturaleza, la forma artística sea la manifestación externa, visible, del orden interior, invisible. Lo mismo que en orden natural lo de dentro justifica invariablemente lo de fuera, del mismo modo el conocimiento profundo de los *debajos*, justificará las deformaciones y todas las libertades estéticas.

Una buena enseñanza no se limitará, pues, á la suma habitual de los pequeños medios directos, no debe inspirarse, ni tampoco sugerirse, ni echar mano sólo de los procesos *indirectos*,—ha de remontarse á las fuentes, á las leyes que constituyen el orden interior de los seres y que presiden la armonía de todo las cosas.

Y este orden interior, resulta de la asociación y de las

combinaciones de los elementos esenciales: el *elemento geométrico* y el *elemento orgánico*.

Estos elementos, según Mauricio Baud, no deben apreciarse distintamente, sino en relaciones constantes, porque de tales relaciones resulta la vida, y de su medida resultan los caracteres esenciales del arte en todas sus manifestaciones. «Por esto agrega, me dirijo á los artistas jóvenes, sobre todo á los profesionales, y les propongo un curso de *geometría constructiva*, al que su iniciativa podrá fácilmente unir las demás ramas de la enseñanza».

Los estudios hispanos

La prensa francesa ha emprendido una activa campaña en favor de la enseñanza del castellano en los establecimientos oficiales de aquella República.

En la revista parisiense *L'Enseignement Secondaire* del mes de noviembre último se leen á este respecto los siguientes párrafos.

«La Universidad de Burdeos, después de haber enviado á sus más ilustrados profesores á recorrer la España, recogiendo entusiastas aplausos, ha tomado la iniciativa de instalar en Madrid en una de las aulas del Colegio Francés reconstruído, una Escuela de Altos Estudios Hispanos. Cosa ésta, de que deben felicitarse todos aquellos que saben cuanto debemos á la España y cuanto debemos estudiar y aprender todavía en su literatura, en su arte y en su idioma. ¿Debemos recordar que este idioma y esta literatura han tenido una virtud realmente educadora para algunos de nuestros más grandes escritores? ¿que la infatigable imaginación de ultramontes nos ha provisto de temas excelentes á la vez que sus grandes audacias contribuirán á mantener nuestro gusto en sus justos límites? ¿qué son tantas las obras maestras inspiradas por la tierra de Rodrigo, desde el mismo *Cid* hasta *Hernani* y *Carmen*?

«No hemos de olvidar que el español es la lengua de casi cien millones de hombres; que con el inglés, es la lengua comercialmente más esparcida y que sobre esta última, tiene la ventaja de que los países de idioma español nos ofrecen mercados nuevos ó poco concurridos, centros de exportación que conquistar...

«Es necesario decirlo: si se exceptúan los Liceos de Bayona, de Foix, y de Montauban, los cursos de español no existen aún más que en estado rudimentario en nuestros establecimientos de enseñanza secundaria, á pesar de la circular ministerial de 15 noviembre de 1901. ...

«Importa, dicen los profesores, remediar este estado de cosas; y no vacilan en reclamar que la enseñanza del castellano sea organizada desde la clase de sexto año (asamblea general de 31 mayo de 1909).

De todas maneras la opinión francesa se ha manifestado unánime á este respecto y tanto la prensa especialista como las universidades y liceos de aquel país dan forma práctica á sus iniciativas para propagar los estudios hispanos.

El tercer Congreso Internacional de Higiene Escolar

El primer Congreso Internacional para la cultura de la higiene escolar se celebró en Nuremberg durante el mes de abril de 1904; el segundo en Londres en 1907. Fueron extensamente dilucidadas interesantes instrucciones y orientaciones relativas á materias múltiples, terciando en los trabajos especialistas eminentes que lograron estimular las naciones civilizadas en las reformas necesarias sobre higiene escolar.

Para ejemplo de la eficacia de tales trabajos basta recordar que poco después de la clausura del Congreso de Londres, se introdujo oficialmente en Inglaterra la organización de la visita médica á los escolares.

Tocó después á Francia el honor de organizar el tercer Congreso, que se reunirá en París desde el martes 29 de marzo hasta el sábado 2 de abril de 1910, siendo agregada al Congreso una Exposición Internacional de Higiene de las Escuelas y de la Instrucción.

Este Congreso, organizado por el Ministerio de Instrucción Pública de la República Francesa y por la *Ligue Française d'Higiène Scolaire* se dividirá en secciones comprendiendo los temas siguientes:

- 1.º Edificios escolares y su mobiliario.
- 2.º Higiene de los colegios.
- 3.º Servicio médico escolar; cuidados para la salud personal.
- 4.º Educación física.

5.º Profilaxis de las enfermedades infecciosas en la escuela. Enfermedades de la escuela.

6.º Higiene de los escolares fuera de la escuela, escuelas al aire libre, colonias de vacaciones, etc.

7.º El cuerpo docente, su higiene, sus relaciones con la familia y el médico escolar.

8.º Instrucciones higiénicas de los maestros, los alumnos y las familias.

9.º Planes y métodos de enseñanza con relación á la higiene escolar.

10.º Escuelas separadas, para anormales.

La cuota para los miembros del Congreso se ha fijado en 25 coronas y se trata de rebajarla para miembros especiales ó sociedades. El pago puede hacerse directamente al tesorero, doctor Dufestel, Boulevard Magenta N.º 10, París.

Los informes sobre el Congreso deben solicitarse al doctor R. Dirret, rue Cernuschi N.º 11, París; y sobre la Exposición al doctor F. H. Friedel, Museo Pedagógico, rue Chay-Oussae, N.º 41, París.

Una nota importante y elocuente á la vez. El Gobierno austriaco, con el fin de que los maestros y los municipios puedan reportar el mayor beneficio posible de los trabajos de este Congreso y puedan eventualmente tomar parte en el mismo, ha ordenado por circular del Ministerio del Interior la constitución de Juntas Provinciales para secundar dichos fines.

La crisis del magisterio en Italia

En otros números del BOLETÍN se han publicado informaciones sobre este asunto. En las revistas especiales llegadas por el último correo se lee lo siguiente:

La *crisis del magisterio* va asumiendo proporciones espantosas. Hemos sido los primeros en señalar el peligro y en indicar los únicos remedios posibles é indispensables: *mejoramiento económico para los maestros, y reforma de la Escuela Normal*. En vez de ocuparse de estos problemas esenciales de la política magisterial, el Congreso de Venecia se ha ocupado de orientaciones políticas, de reformas inútiles de Estatutos, y de manejos electorales.

«El número de instructores que aún que carecen de título

prestan sus servicios en las escuelas públicas de Italia, *resulta muy superior al que se creía*. Resulta, además, que son mucho más numerosos en la Italia septentrional que en la meridional y también que enseñan desde *hace diez años* sin tener título alguno. Maestros y escuelas en tales condiciones abundan en el Piamonte, la Lombardía y el Véneto y ahora, hasta en los Abruzzos, la Calabria y Sicilia.»

Recompensas al Magisterio

En el mes de octubre último las autoridades escolares del Reino de Italia han distribuído los siguientes premios:

Por haber cumplido *cuarenta* años de meritorios servicios de enseñanza en las escuelas públicas elementales ó en los asilos públicos, 50 medallas de oro; y otras 5 medallas del mismo metal y 6 de plata, por donativos y préstamos á beneficio de la instrucción primaria y popular.

Por celo y trabajo sobresalientes en pro de la instrucción primaria y popular, 12 medallas de bronce.

Una hermosa declaración

En el reciente Congreso Nacional de la *Dante Alighieri*, celebrado en Brescia, se ha votado la declaración que sigue, con referencia á las escuelas elementales:

«Los socios de la *Dante Alighieri* reunidos en Congreso, en Brescia;

Convencidos de que la escuela, función prima de todo progreso, debe concurrir á formar la fe de la patria;

«*Persuadidos* de la necesidad de que á los adolescentes de las escuelas elementales superiores se les recuerden los hermanos emigrantes al otro lado de los Alpes y al otro lado del mar, sujetos á la obediencia de leyes que niegan el más sagrado de los derechos; el conocimiento y uso de la lengua nacional de la que solamente nace la fortaleza en el destierro y la energía para vivir entre leyes extrañas y gente diversa;

«*Considerando* que los alumnos que siguen el curso elemental superior tienen noticia de los sucesos que nos libraron

de la servidumbre, los sufrimientos de los desterrados, todas las tradiciones, las grandezas y las esperanzas de la patria;

«*Sabiendo* bien que los alumnos de las escuelas de Italia pueden cumplir el grande y sencillo deber de ayudar á los pequeños hermanos que se hallan lejos, inscribiéndose por clases entre los socios ordinarios de la *Dante* mediante el pago de una cotización anual de diez ó quince céntimos por individuo hasta completar la suma de seis liras que es la cuota de los socios ordinarios;

«*Convencidos* tambien de la necesidad de preparar socios conscientes de la *Dante* para la mayor legión del porvenir;

«*Señalan* á los maestros de Italia la posibilidad y la ventaja de extender con talento educativo la obra de la *Dante* en las generaciones que van creciendo;

«Hacen votos para que á la entrada de las escuelas y de los grados superiores adheridos al noble intento se inscriba: *La clase está inscripta en la Dante*, para significar que la escuela comprende la obra y el fin de la Asociación y que concurre á él en la forma que le es posible llevando inspiración del culto del Dante en donde más bella se hace la piedad para el italiano que no conoce el idioma de su Poeta, y que no lo oye en torno suyo.»

Disidencias en el Magisterio Italiano.

En uno de los periódicos profesionales de Italia se da la noticia de que en el Congreso de la Confederación del Trabajo, al que hubo de asistir oficialmente la nueva Junta Ejecutiva de la *Unión Magistral Nacional*, serían discutidos los pactos de alianza acordados en el último Congreso de Venecia entre las dos asociaciones, como también la forma de protesta colectiva contra la política del ministerio Giolitti con respecto á la escuela y á los maestros.

Dice dicho periódico ser oportuno que las secciones de la *Unión* en sesión plena, examinen preferentemente esta grave cuestión que compromete al magisterio á una determinada política, y la conducta de sus delegados en el Congreso de Venecia, á fin de que la *Unión* no sirva inconscientemente los intereses del Gobierno y de los reaccionarios.

«En Montecitorio,—agrega,—las deliberaciones del Congreso

de Venecia son consideradas prematuras y peligrosas, y se dice que el honorable Giolitti hará, sobre los intereses del magisterio, declaraciones categóricas é impresionantes que destruirán todos los frutos de nuestra propaganda de nueve años, especialmente en la filas de los constitucionales. Es difuso el concepto que los delegados al Congreso de Venecia,—aun cuando no autorizados por sus secciones,—hayan querido escoger para dejarse arrastrar por rancios motivos, poniendo en grave peligro las peticiones de la *Unión*.

Vida escolar

Con respecto á los establecimientos docentes para señoritas, los profesionales franceses han dado principio á una serie de inquisiciones sobre el empleo de las horas del día por las alumnas. Los resultados de estos trabajos de investigación pueden verse especialmente en la acreditada revista parisiense *L'Enseignement Secondaire des Jeunes Filles*; que tan acertadamente dirige el Consejero de Estado de aquella República Mr. Camilo Sée.

Sería largo reproducir todas las consideraciones que dicha investigación ha motivado, pero de ellas resulta que no es apropiado, ni conveniente, la actual división del tiempo de las alumnas en dichos establecimientos y que existe en ellos un verdadero recargo de clases. Sobre todo esto y después de describir el cuadro de lo que llama *La journée de nos élèves*, una de las profesoras concluye en esta forma:

«Puedo garantizar la verdad absoluta de este cuadro. Puedo retener de él los hechos siguientes:

«A) Las alumnas son poco menos que incapaces de atender la 3ª clase de la mañana. En tales condiciones ¿para qué sirve esta 3ª hora de clase?

«B) En el recreo, es casi imposible hacerlas jugar (por lo demás los recreos son demasiado cortos para que puedan organizarse verdaderos juegos).

«C) Finalmente, nuestras alumnas *se aburren* de una manera bastante general. En cuanto á las externas la responsabilidad es de la familia. Por lo que hace á las internas ¿se hace todo lo que se puede para hacer menos vacía la vida del internado? ¿No se podría hacerlas salir con más frecuencia, ya

no por bandadas, sino por pequeños grupos? ¿Facilitarles juegos (y mejor que los lleven al liceo) y darles tiempo para organizar verdaderos *partidos* de croquet ó de bomba?

«Por último, la gimnasia debería ser enseñada *de verdad* en todos nuestros liceos y colegios, como en Inglaterra».

La Argentina en el exterior

CONFERENCIA DEL SEÑOR HERRERO DUCLOUX

El cónsul argentino en España ha enviado al Ministerio de Relaciones Exteriores un informe relativo á la conferencia que dió en la Universidad de Barcelona el vicedirector del Museo de la Plata, don Enrique Herrero Ducloux, por invitación de la Sociedad Libre de Estudios Americanistas.

Una selecta y numerosa concurrencia asistió al acto.

El señor Herrero eligió como tema de su conferencia las universidades argentinas y la amenizó con proyecciones luminosas. Hizo, dice el cónsul, un rápido estudio de las Universidades de Córdoba y Buenos Aires, y luego se detuvo, por tratarse de la más moderna, en la de la Plata, haciéndola conocer en sus diversos aspectos.

Tuvo recuerdos cariñosos para los fundadores y cuerpo docente de esa institución y puso de relieve los grandes progresos alcanzados y la honda labor de aquellos espíritus que sin desanimarse un instante en la lucha, van formando hombres de ciencia y haciendo de la Argentina un pueblo de ideales levantados.

Al reseñar la conferencia, «El Noticiero Universal» dijo lo que sigue:

«La Universidad de La Plata es un templo vasto, como una gran ciudad, que consagra lo que puede una voluntad, y —añadió el conferencista— es significativo que los hombres que más valen de aquel país son hispanófilos ardientes.

«Habló de las universidades argentinas, de la de Córdoba, la salmantina, la clásica, con su ambiente monacal y sus reminiscencias netamente hispanas, y de las de Buenos Aires y la Plata, emporio de modernidad.

«Hizo un análisis minucioso de la última, comenzando por los palacios de las diversas facultades y terminando por los

detalles lujosísimos del museo, del ornato de los edificios y de los jardines de recreo y las huertas de trabajo.

«Fué exponiendo todo el engranaje de aquel admirable organismo, que es una enciclopedia y atiende y satisface por completo, sin embargo, la necesidad sentida de una perfecta especialización. Tuvo comentarios felicísimos al exponer en proyecciones luminosas los múltiples aspectos de aquella «población universitaria» llamada á ser, sin duda, la Atenas del nuevo mundo, aludiendo unas veces al ritmo de la vida universal, otras al misterio que limita nuestra vida, y otras á la fuerza vital que sabe subsistir á pesar de los zarpazos de la muerte.

«Puso de relieve los vastos tesoros que posee aquel museo, sintetizó con admirable rasgo la acción, por días preponderante, de la mujer, disputando palmo á palmo á los varones los lauros de victoria desde las aulas universitarias, y envolvió en un período luciente de agudeza espiritual el deseo común de aquella juventud tan brava en las faenas labrantías como en arar sus propios intelectos, que sabe eliminarse y deponer toda ambición mezquina de egoísmo ante la conciencia del destino patrio y de la humana evolución, que exige de todos un esfuerzo para ser segura, y sobre todo, progresiva.»

El doctor Herrero Ducloux piensa dar diversas conferencias en Oviedo.

Colegio Nacional de Santa Fe

La memoria estadística del rector del Colegio Nacional de Santa Fe, cuyos datos publicamos en la sección respectiva, viene precedida de observaciones atinadas sobre los exámenes orales de fin de curso, enseñanza práctica, y disciplina escolar, que, por el prudente criterio que las informa, reclama un puesto en estas páginas:

EXÁMENES ORALES DE FIN DE CURSO

Los alumnos han demostrado en la prueba oral, que habían aprovechado el tiempo, siendo de advertir que la mayoría se presentaba por primera vez ante un tribunal de exámenes y veía esta prueba con tintes siniestros, como el que se asoma á la boca de un abismo. Tal vez por tener la imaginación llena de temores, utilizaron ampliamente la quincena de asueto que

el reglamento les concede, y de esta manera salieron en lo posible airosos de la prueba tan temida.

Así y todo se ha notado que no han obtenido las mejores clasificaciones los alumnos más meticulosos, que eran prez y honra del aula, sino los más verbosos y memoristas.

Es dable achacar ese resultado á la mayor conciencia de las dificultades de la jornada que tenían los inteligentes—sabían mejor que era pobre su caudal en relación á la vastedad de los programas—é iban á la prueba con el ánimo apocado, mientras que los menos respetuosos de sí mismos, y con más floja conciencia de su poco saber, fiaban el éxito á la buena memoria, y á los hados, que favorecen siempre á los audaces.

Se ha notado igualmente que el mayor porcentaje general de aplazados lo dan los idiomas, el castellano inclusive, así en 1^{er} año, sobre 67 examinados, resultan 21 aplazados y reprobados en castellano (y 14 en francés); en 2^o año, 10 sobre 46; en 3^o, 14 sobre 26; en 4^o, 10 sobre 23; y en 5^o, 4 sobre 12,

De los idiomas extranjeros se han particularizado este año, por el número de aplazados, el inglés: 10 en 3^o, 10 en 4^o y 3 en 5^o.

Es posible que este resultado tan poco feliz obedezca á dos causas: al hecho de que los alumnos le acuerden escasa importancia, dado que no los creen indispensables para las carreras liberales que serán la finalidad de sus vidas de hombres; y á la conciencia que tienen hecha de ser insuficiente el tiempo que les dedican para llegar á dominarlos en forma que les sea dable utilizarlo en la vida,—y en esto último aciertan.

En puridad de verdad, dada la suma de asuntos que reclaman la atención de los alumnos, por lo encicloplédico del plan de estudios, resulta excesivo el número de idiomas que se intenta enseñarles en el corto espacio de cinco años. Adviértase, para tener la medida de este error, que el castellano es en la enseñanza secundaria, por deficiencia de la primaria, un idioma más, en cuya extructura íntima y complicada entra por vez primera el educando, cual si se tratara de un idioma exótico, y se caerá en la cuenta de que es mucho exigirle el que aprenda cuatro idiomas casi á la vez, y entre los cuales entra uno, el inglés, de índole idiomática distinta á los de la raza.

En este, como en muchos otros casos, lo que se gana en extensión se pierde en fuerza. Mantengo así las opiniones que emití en mi anterior informe, sobre este particular.

Por lo demás, he de decir que este primer ensayo de los exámenes orales como método de comprobación de la suficien-

cia de los educandos, á lo menos en lo que á este Colegio respecta, no basta para fundar conclusiones con el carácter de lo definitivo. Nuevos ensayos, y con un tren escolar completo, son menester para fallar respecto á su eficacia.

ENSEÑANZA OBJETIVA

Para que el examen, tal como la superioridad lo quiere, dé cuanto pueda dar de suyo, es necesario, de toda necesidad que los colegios nacionales estén provistos de gabinetes y laboratorios en los cuales pueda objetivarse la enseñanza, transformándola de librería en ensayista ó de gabinete.

Así ha de proveerse á estos institutos de gabinetes y laboratorios de física, química y psicología, viendo que en ellos no falte ni instrumentos, ni los aparatos destinados á usarse en la enseñanza viva, en el cuerpo mismo; y con éstos, un gabinete de historia natural compuesto en forma que predominen la gea, la fauna y la flora americana.

La existencia de estos gabinetes reclama la modificación de los programas y del personal enseñante. Así, por ejemplo, un profesor de psicología que haya de realizar su enseñanza investigando con sus discípulos en la corteza cerebral, necesita no sólo del laboratorio, no sólo de ejemplares de animales vivos, sino también, y de modo muy principal, de un ayudante operador, hábil en el manejo del instrumental; excuso decir que no cabe aspirar á tenerlo con sueldo de 45 pesos, ni con tres veces ese sueldo. En esta capital los porteros gozan de sueldos que promedian entre 80 y 100 pesos.

El profesor mismo, por la especialidad de la enseñanza, ha de ser ó un médico que se haya acostumbrado en el anfiteatro á la vivisección, y con ella á todo el delicado proceso operativo que reclama el corte en vivo del cerebro animal; ó un profesor especializado de la Facultad de Psicología. Para proveer de tal personal, dado el tiempo que reclama la preparación de los elementos de la enseñanza y la enseñanza misma, resultan harto insuficientes los sueldos que el presupuesto asigna, en razón de estar muy lejos de llenar las necesidades más apremiantes de la vida.

Entiendo que la enseñanza de las ciencias, para ser realmente eficaz, ha de realizarse como la superioridad lo quiere; réstale ahora para que tal propósito no resulte tan sólo una bella aspiración, el proveer á los institutos del instrumental y del profesorado capaz de hacer viable tan oportuno proyecto.

El Colegio Nacional de mi dirección sólo posee un gabinete de física, de los últimamente adquiridos en Alemania, feliz regalo del Ministerio para iniciar los cursos de 1910; para completar su tren escolar necesita con urgencia:

Un gabinete y laboratorio de Química; un gabinete y laboratorio de Historia Natural; y un gabinete de Psicología.

CASA PROPIA

Constituye una de las necesidades más imperiosas—tal vez la más eficaz para dar ciudadanía al colegio—la construcción de su casa propia.

La superioridad tiene ya en su poder la escritura pública del terreno que donó al efecto el gobierno de la provincia. Me permito recordar, simplemente como dato útil, que esa donación fué con cargo, á condición de que el edificio se levantara dentro de un período determinado.

En el curso fenecido, para dar al instituto el ensanche material que reclama la creciente afluencia de alumnos, fué necesario habilitar para aulas dos habitaciones de servicio, con malos pisos de baldosas, aberturas escasas y mal distribuídas y azotadas por los vientos y las lluvias ecuatoriales, aquí muy frecuentes. En el invierno esas aulas resultan frías y húmedas.

No son mucho más adecuadas á sus fines actuales las salas del edificio principal: aunque secas y relativamente aireadas, la luz es muy deficiente, siendo necesario, en el invierno especialmente, dar las clases con luz artificial.

Aunque esta rectoría viene desde hace dos años atrás reclamando de los dueños de casa y de la superioridad el mejoramiento, ya que no la modificación fundamental, de este orden de cosas, no ha tenido ningún éxito, y es lástima.

Estando á punto de terminar la vigencia del contrato de locación, por orden de la Inspección General, días atrás he reanudado las gestiones ante los propietarios. Temo que no dé los resultados á que el colegio aspira, y no veo otro remedio eficaz para poner término alguna vez á situación tan inconveniente, que el de proceder cuanto antes á la edificación.

El día que el instituto de mi dirección haya afirmado su existencia teniendo casa suya y apropiada á sus fines, tengo la seguridad que tomará gran vuelo, al punto de ser, fuera de Buenos Aires, de los que más concurridos vean sus aulas: de la posibilidad de este grato suceso salen fiadores los éxitos alcanzados, ya que en sólo tres años de existencia, teniendo en

su disfavor el renombrado instituto secundario de los padres jesuitas, con cuarenta años de vida y grande arraigo en el ánimo público, el Colegio Nacional ha cerrado sus cursos de 1909 con 206 alumnos regulares, de los cuales 21 señoritas, y veinte libres, habiendo dado 19 bachilleres en ciencias y letras.

En esta ciudad y su jurisdicción hay un bravo despertar popular y una verdadera ansia para la enseñanza superior: todos los institutos que abren nuevos horizontes intelectuales á la juventud, se ven abundantemente concurridos.

La nacionalización de los títulos que expide la Universidad de Santa Fe, ha multiplicado, puede decirse, los anhelos de la juventud para las carreras liberales, y ha de producir como consecuencia una mayor demanda de asientos en los institutos secundarios. El más sano interés nacional indica la conveniencia de prever este aumento de alumnos, poniendo á las casas de educación en condiciones de recibirlos y educarlos.

Será un día feliz para Santa Fe, no haya duda, aquel en que sus hijos vean levantarse los muros de la casa propia de su Colegio Nacional, y quien le ofrezca esa hora grata merecerá bien del pueblo.

PERSONAL ENSEÑANTE

Ha terminado el curso de 1909 contando el colegio con el mismo personal docente con que inauguró sus clases, no obstante haberse triplicado el número de alumnos.

Algunos profesores, muy especialmente los de primero y segundo año (que atendían cuatro cursos en vez de dos) han llegado muy fatigados á la terminación del año escolar. Para dar razón de este cansancio, debe advertirse que todas las secciones de los indicados cursos tenían una inscripción superior al límite de 25 alumnos señalado por la buena pedagogía, llegando algunos á 40.

La Nación no puede exagerar su espíritu de economía al extremo de poner en peligro la salud de estos abnegados servidores del Estado y es llegado el caso de que se acuerde al Instituto de mi dirección el número discreto de cátedras que indica su población escolar.

El exigir tarea agostante á los profesores lleva aparejado inconvenientes y peligros muy graves: no sólo pierde la enseñanza en intensidad, sino que el profesorado realmente instruído y animoso, con calores y ciencia magistral, ve de eliminarse, buscando mejores horizontes y cediendo el puesto á los

que no tienen otro medio de vida y realizan su tarea sin amor, como simple tarea oficial: á los ganasueldos.

Para evitar que la enseñanza se burocratice—se transforme en oficio, no en apostolado—es necesario el sueldo compensador y una tarea humana, que permita la investigación y haga amable la vida del maestro.

Reclamo para el Colegio Nacional de Santa Fe el aumento de sus 22 cátedras actuales de ciencias y letras á 27, y el doblamiento de la cátedra de inglés. Asimismo se necesitaría una cátedra nueva de francés: las dos actuales, con la división del 1^{er} año en dos secciones (81 inscriptos) y el 2^o en dos (51 inscriptos) representan 20 horas semanales de enseñanza!

DISCIPLINA ESCOLAR

Hecho de lado el tropiezo de que tiene conocimiento la superioridad y cuyo examen excuso, y desaparecido el espíritu de huelga que agitó á todos los colegios de la República á raíz del decreto sustituyendo el examen oral como medio comprobatorio de suficiencia—espíritu de huelga que no tuvo en mis discípulos manifestación externa—la disciplina escolar, realizada más por sugerencias morales que por medios coercitivos de carácter penal, ha dejado poco que desear, y espero que será cada día mayor y más eficaz, sin necesidad de cambiar de plan, á mérito de que el ambiente de respeto y consideración mutuas, existente entre maestros y discípulos, se impondrá aún á los espíritus más levantiscos é indisciplinados.

Entra en el plan desarrollado en este instituto el crear en el espíritu del educando un elevado concepto de su propia personalidad, y tan intenso interés por la buena fama de la casa, que esos dos móviles basten por sí solos para mantenerlo dentro de un pie de vida correcta.—Por lo demás, con mi vieja experiencia de 30 años de profesorado, he llegado á la más firme convicción de que jamás el castigo realizará por sí solo obra fecunda de cultura social, ni de reformatorio moral.—Presta valer á esta opinión el perpetuo fracaso de la disciplina allí donde se ha fiado al carcelero la disciplina de los espíritus.—Los colegios están destinados á formar caracteres enteros, respetuosos de sí mismos y de las convenciones sociales sobre las cuales descansa la organización de las agrupaciones humanas, y no será con el castigo material, y la vigilancia sigilosa é inquisitorial, que se conseguirá formar hombres, en el alto concepto del vocablo.

El castigo ha de ser la excepción, y el último y el más infeliz de los recursos. Antes de usarlo en la enseñanza convendrá siempre hacer intervenir al médico psiquiatra, y obrar de acuerdo con las conclusiones á que este llegue. Si se trata de un tarado: ¿á qué el castigo? Su eliminación ó su entrega á un instituto especial sería la medida prudente.

BIBLIOTECA

La biblioteca, de este colegio, favorecida últimamente con donaciones importantes de la Comisión Nacional, se encuentra en condiciones de prestar buenos servicios á los educandos y aun al público en general. Posee 950 volúmenes.

Los anaqueles existentes resultan insuficientes para contener los libros que el colegio posee y manifiesto la conveniencia de que se nos provea de diez secciones más del modelo norteamericano.

En el anteproyecto presentado al Ministerio de Instrucción Pública sobre edificación y distribución de la casa propia proyectada, indicaba la conveniencia de construir un salón con acceso directo de la calle, que permita abrir la biblioteca al servicio público, al mismo tiempo que al de profesores y alumnos atrayendo así á los vecinos á las instituciones internas de nuestra casa de educación.

De ser amplio este salón, podrían en él ensayarse los futuros bachilleres en el uso franco de la palabra, dando lecturas y conferencias vulgarizadoras de la ciencia, de cuyas enseñanzas participaría el público. De esta manera vincularíamos más al pueblo con el instituto, realizando suavemente el propósito de acortar las distancias entre el hogar y la escuela, poniendo á ésta, para su mayor éxito, bajo la égida de la primera, propósito que el subscrito trata de realizar en la manera más amplia, seguro de sus saludables resultados.

Saludo al señor Inspector con mi consideración más distinguida.

DOMINGO G. SILVA.

Rector.

Los estudiantes argentinos en la Universidad de Turín

El Ministerio de Relaciones Exteriores da cuenta en la nota que á continuación insertamos, de la gestión realizada por intermedio del Cónsul argentino en Turín, Sr. Dr. Angel Bottero, y que ha dado por resultado el fácil ingreso de los bachilleres argentinos en la universidad de aquella importante población italiana:

Buenos Aires, Diciembre 28 de 1909.

A S. E. el doctor Rómulo S. Naón, Ministro de Justicia é Instrucción Pública.

Presente.

Señor Ministro:

Haciendo referencia á mi nota de 18 de enero último y á la que en respuesta recibí del ministerio al digno cargo de V. E. con fecha 12 de febrero siguiente, tengo el honor de remitirle, adjunta á la presente, una copia de la nota de nuestro Cónsul en Turín, de 18 de noviembre ppdo., en la que da cuenta del satisfactorio resultado obtenido en sus gestiones para la admisión, libre de exámenes, de los bachilleres argentinos en la Real Universidad de Turín y transcribe algunos párrafos de la comunicación que le han dirigido las autoridades de ese instituto, estableciendo las condiciones de ingreso.

Tratándose de una gestión seguida de *motu proprio* por el funcionario consular aludido, la que ha sido coronada por un éxito halagador, por cuanto asegura á los estudiantes argentinos facilidades excepcionales para la continuación de sus carreras universitarias en Italia, he aprobado directamente el proceder del Cónsul en Turín, felicitándolo por su actuación en este caso.

A fin de que el Ministerio al digno cargo de V. E. pueda conocer *in extenso* la comunicación de la Real Universidad de Turín, á que se refiere el señor Cónsul, he recomendado á éste la envíe en tal forma.

Saludo á V. E. con mi más alta consideración.

VICTORINO DE LA PLAZA.

La nota del Cónsul argentino Sr. Bottero, dice así:

Nº. 32 B

Turín, 15 de Noviembre de 1909.

A S. E. el Señor Ministro de Relaciones Exteriores y Culto.

Buenos Aires.

Excmo. Señor:

En mi nota Nº 32, dirigida á V. E. con fecha 25 de noviembre del año pasado, tuve la satisfacción de comunicarle que había conseguido las más corteses felicitaciones para el ingreso de estudiantes argentinos en la Real Universidad de Turín y que esperaba un pronto y favorable despacho en la propuesta presentada al Consejo Superior de Instrucción Pública de Italia para admitir, sin previos exámenes, los jóvenes argentinos que hubiesen obtenido el título de Bachiller, ó su equivalente en las escuelas de la República Argentina.

Me es grato ahora hacer saber á V. E. que este asunto ha tenido el éxito más favorable y definitivo. Me complazco en traducir, á continuación, algunos párrafos de la nota que á este respecto me dirigió el señor Prof. Dr. Juan Gorrini, Director General de la Secretaría de la Real Universidad de Turín.

«Los estudiantes argentinos que tengan el diploma de Bachiller ó su equivalente, son admitidos en esta Real Universidad de Turín. Ellos deberán dirigir al señor Rector un pedido de admisión escrito sobre un papel sellado de sesenta centésimos (de lira italiana), la fe de nacimiento y el diploma de los estudios realizados en la Argentina, que sean equivalentes al diploma italiano de licencia liceal ó de instituto técnico. Todos estos documentos deberán ser legalizados por las autoridades diplomáticas ó consulares de Italia en la Argentina, cuyas firmas serán á su vez legalizadas por el Ministerio de Relaciones Exteriores de este Reino. Con el objeto de que los pedidos de los jóvenes argentinos no sufran demoras, me permito indicar al señor Cónsul la conveniencia de recomendar á las autoridades escolares y universitarias de la Argentina que hagan constar, en los certificados de estudios solicitados para ser admitidos en la Universidad de Turín, los más amplios y detallados informes sobre los exámenes y los programas de estudios realizados y de nunca omitir la declaración (que también deberá legalizarse) *que con el título de Ba-*

» *chiller ó su equivalente obtenido en la Argentina se puede
» allá ser admitido á todas las Facultades Universitarias»,
(Leyes, Medicina, Ciencias, etc.).*

El Señor Secretario General, Prof. Gorrini dice además en su nota:

«Dejando así satisfechos los deseos del señor Cónsul, hago
» votos para que nuestro centro de cultura superior, que cuenta
» con tantas gloriosas tradiciones, tenga la suerte de acoger
» numerosos jóvenes argentinos, los cuales hallarán entre los
» estudiantes italianos la más amplia y fraternal hospitalidad,
» fortificando así aun más los vínculos de espontánea simpatía
» y cordial amistad que une á los dos pueblos latinos.»

Aprovechando estas facilidades, ya han ingresado en esta Universidad, algunos estudiantes argentinos, los cuales han sido admitidos, en vía excepcional, con una simple declaración mía sobre sus estudios, que yo otorgué, teniendo á la vista los diplomas firmados por nuestras autoridades escolares.

He agradecido con notas y personalmente á los señores Camerana y Gorrini, Rector y Secretario General de esta Universidad las facilidades acordadas y la forma simpática y altamente cordial, con que me las han comunicado y han sido llevadas á la práctica.

Con la satisfacción de haber contribuído con mi buena voluntad y modestos esfuerzos en este éxito, que, á más de ser una prueba de confraternidad excepcional, es un formal y lisonjero reconocimiento, por parte de una gran Nación amiga, de nuestros certificados de estudios, me es altamente grato presentar á V. E. mis más respetuosos sentimientos y mi más distinguida consideración.

El Cónsul.

ANGEL M. BOTTERO.

Bibliografía

EL TRADUCTOR—Año I—1910—Número de ensayo.—Director, fundador: Dr. J. A. AMUCHÁSTEGUI.

Acaba de aparecer esta revista, órgano de la sociedad anónima «The Elite Berlitz School of Languages». *El Traductor* se propone suministrar á los estudiosos facilidades para perfeccionarse en los idiomas modernos de la manera más sen-

cilla y más agradable. Esta revista publicará trozos de lectura seleccionados en todos los dominios de la literatura de los diferentes países, ejercicios de conversación y de traducción, poesías anotadas, etc. La obra sera útil, por cuanto propende á extender y enriquecer los conocimientos de las lenguas extranjeras, mediante un método rápido y eficaz.

El Traductor, no se propone suplantar ni á los libros de enseñanza ni á los profesores, tiene su programa bien definido como auxiliar, no obstante lo cual recordará mediante breves apuntes gramaticales, las reglas que, á los principiantes, tanto importa tener presentes; además reservará regularmente una lección al artículo, quizá algo árida, pero sin duda alguna provechosa.

Los más adelantados, que ya poco tengan que aprender, pero que quieran conservar lo adquirido, encontrarán en la revista trozos seleccionados, sin traducción, pero con notas explicativas que les facilitarán la comprensión de los pasajes más difíciles. Para estos extractos se acudirá á la literatura moderna de las diversas naciones.

PRECIS DE PSYCHOLOGIE.—por H. EBBINGHAUS.—*Traduit de l'allemand*, por G. RAPHAËL.—Un vol. in 8°—París, Alcan, 1909.

El punto de partida de este libro del profesor de la Universidad de Halle se encuentra en los trabajos de psicología experimental de estos últimos años. Después de sacar del estudio del sistema nervioso las primeras nociones más indispensables, el autor deduce de ellas una teoría de todos los fenómenos de la vida psíquica, desde los más simples hasta los más complejos. Examina primeramente las formaciones elementales de la vida psíquica, (sensaciones, representaciones, sentimientos, instinto y voluntad) las leyes fundamentales de la actividad psíquica, (atención, memoria, hábito, fatiga) y los efectos exteriores de los hechos psíquicos, (sensaciones y movimientos, representaciones y movimientos). Después, abordando la vida compleja del alma, estudia de ésta la vida representativa (percepción, recuerdo, abstracción, lenguaje, pensamiento y conocimiento, creencia) y la vida sentimental y activa (emoción, acción, libre albedrío). Llegando por último á la vida superior del alma, explica Ebbinghaus, psicológicamente, no tan sólo los hechos de la vida individual, sino hasta los hechos sociales de la lucha política ó económica, del arte y de la religión.

El autor se opone, pues, á todas las concepciones de la psicología popular ó teológica. Se niega ver en el alma un ser de una esencia sobrenatural, ó en el hombre un ser doble, dividido entre lo físico y lo moral, ni en las facultades psicológicas una serie de pequeños *poderes* independientes unos de otros. En este caos en que la más llamativa expresión fué la frenología, trata el autor de introducir el orden y la unidad en los hechos psicológicos, merced á las indicaciones cada vez más numerosas y precisas de la fisiología. Y separándose, por otra parte, de otras psicologías modernas, establece su monismo psicológico sin apelar á la introspección individual.

De todos los principios apuntados, va desprendiéndose gradualmente su concepto del alma y de la vida social.

LA PASSION D'ABAILARD ET D'HELOÏSE.—Por MME. JEAN BERTHERAY.—Un vol. in 8º— París, 1909.

En este libro, no se ha contentado la autora con narrar la triste aventura de los célebres amantes. Ha tratado también de hacer conocer al público la obra de Abelardo, en quien ve el primer apóstol del libre pensamiento en la Edad Media. Este libro, que no deja de ser interesante, no tiene más lunar que una nota sentimental demasiadamente acentuada. Se encuentran en este volumen las más hermosas cartas de Abelardo y de Heloísa, notándose en ellas hasta qué extremo son verdaderas y sencillas las de Heloísa al lado de las de Abelardo, decididamente bien apaciguado después de la mutilación que le hizo sufrir el rencoroso abate Fulbert.

«Cuando joven aún,—escribe Heloísa,—abracé la austeridad de la profesión monástica, no fué por vocación: fué por orden tuya. Si tú no tienes por ello consideración alguna ¿me he sacrificado, pues, en vano? En adelante ¿Qué recompensa puedo esperar de Dios, por cuyo amor nada he hecho?»

REVISTAS CUBANAS.—*Boletín del Archivo Nacional*. Publicación bimestral—Fundador: el Dr. VIDAL MORALES y MORALES—Director: JOSÉ D. POYO, Jefe del Archivo.

El número V del año VIII corresponde á los meses de septiembre y octubre de 1909 y contiene importantes documentos históricos referentes á Informes de la Contaduría del Tribunal de Cuentas en 1817, á la Censura Española en Cuba desde 1834 y la continuación de los Protocolos de las Escribanías de la Isla

desde 1842 á 1890, empezando el Índice de los documentos sobre los realengos.

REVISTA DE LA BIBLIOTECA NACIONAL.—Publicación mensual.—Director: DOMINGO FIGAROLA-CANEDO.—Año I. Tomo II, núms. 1 y 2, correspondientes á julio y agosto de 1909.

Contiene importantes trabajos y datos interesantes sobre bibliografía moderna, periodismo cubano, bibliografía, epistolario cubano, bibliografía, revista de revistas, necrología y polibiblión.

OSSERVAZIONI SUL SENSO MUSCOLARE PRESSO I CIECHI.—Por el Dr. ZACARÍAS TREVES, con la colaboración de la maestra L. NOVAGLIA.

Muy importante trabajo experimental, con demostraciones gráficas, destinado, como dicen los autores, á hacer sentir «cuanta sería la importancia de la educación motora, para aumentar la independencia del ciego del mundo que lo rodea, aun cuando no puede preverse todavía las aplicaciones prácticas que podría obtener de ella».

PSICOLOGIA SPERIMENTALE.—Por el Dr. ZACARÍAS TREVES.— Un foll.—Roma, 1909.

Constituye este notable trabajo una prefación sintética del Curso de perfeccionamiento para los maestros, anexo á la Real Academia científico-literaria de Milán. Trabajo en que su autor trata de estudiar el desarrollo físico y psíquico del hombre, los caracteres somáticos y las aptitudes psíquicas por las cuales se diferencian las sucesivas edades, las causas de perturbación de tal desarrollo y las anomalías consiguientes.

ARCHIVOS DE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS AFINES.—Director: V. MERCANTE.—Tom. VI, n° 18—La Plata, diciembre, 1909.

Contiene trabajos sobre enseñanza de la química, educación en Norte América, higiene dentaria y congresos de educación popular.

REVISTA UNIVERSITARIA. — Organo del Liceo de Ciencias Políticas. — Núm. 27 — Caracas, septiembre, 1909.

Esta revista venezolana, dirigida por el señor J. R. Prieto y redactada por los señores R. Hidalgo Hernández, Julio Ca-

rías y R. Carreño Rodríguez, contiene importantes trabajos jurídicos, y publica la nueva ley de abogados y procuradores de aquella República, que viene á ser la vieja, de 1894, por haberlo restablecido la Corte Federal y de Casación de Venezuela, después de anular esta alta autoridad, la que inconstitucionalmente se había dictado en 1905.

L'EDUCAZIONE DEI BAMBINI. — Núm. 21. — Roma, diciembre, 1909.

Esta publicación tan acertadamente dirigida por los señores Paolini y Pilotti, contiene en el número de la referencia un notable estudio de la señora Emilia Ponzetti Ferreri sobre las tendencias antropomórficas y antropocéntricas de los niños y el automorfismo de los adultos.

LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE.— Revista mensual; director CARLOS GAGINI. — Publicación del Liceo de Heredia. —Núm. 3.—Heredia (Costa Rica), noviembre de 1909.

Este número contiene, además de útiles traducciones técnicas y didácticas de revistas norteamericanas, importantes datos de organización y estadística de los establecimientos de segunda enseñanza en la República de Costa Rica, especialmente el *Liceo de Costa Rica* (San José) el *Colegio Superior de Señoritas* (íd.), el *Liceo de Heredia* (Heredia), el *Instituto de Alajuela* (Alajuela) y el *Colegio de San Luis Gonzaga* (Cartago).

En el mismo número se publica la vista del hermoso edificio del citado *Liceo* de Heredia.

L'EDUCATEUR MODERNE.—Núm. de diciembre.—París, 1909.

¿ *En dónde se halla la Psicología del niño* ? Con un estudio de Mr. Compayré sobre este tema, empieza este número de la acreditada revista francesa, estudio que no concluye, y cuya continuacion hará esperar con interés la publicación de los números subsiguientes. A este trabajo de Mr. Compayré siguen uno referente al suicidio de los estudiantes por V. H. y otro sobre la *Escuela Maternal de Comenius*, por F. Launay.

EDUCATIONAL REVIEW.— Vol. XXXIX, núm. 1. — Nueva York, enero 1910.

Este número, primero del corriente año, contiene la publicación del magistral trabajo de Mr. Charles Super, *Contribución á la Historia de la Enseñanza Americana*. Los demás originales que inserta son: de Frank S. Fitzpatrik, «Una apreciación» sobre William Torren Harris; de David Senedden, «Tendencias educacionistas en América»; de Michael E. Sadler, de quien el BOLETÍN ha publicado interesantes artículos, «Maestros y la lección religiosa»; de Grant Showerman, un original escrito de crítica pedagógica con el raro título «*Straws and sticks and dust*»; y de Ida Ahlborn Weecks, «Notas sobre sectarismo en la alta enseñanza».

REVISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.—Año II, N° 7.—Buenos Aires, enero, 1910.

Los materiales contenidos en este número son los siguientes:—Sumario:—*Redacción*.—Los exámenes de ejercicios físicos.—*Trabajos originales*.—RODOLFO MENÉNDEZ.—Discurso pronunciado en la inauguración del Gimnasio de Mérida de Yucatán (Méjico).—E. ROMERO BREST. Los talleres de trabajo Manual.—*Lecciones y transcripciones*.—PAUL ADAM. Esports y emoción.—Aire y sol.—E. ROMERO BREST. La clase fisiológica de ejercicios físicos.—Análisis de los ejercicios gimnásticos y de los juegos.—Manual de higiene atlética.—*Juegos Físicos*. La guerra con la pelota.—*Notas generales*.—La educación física.—Como respirar correctamente.

THE JOURNAL OF EDUCATION.—N° 486.—Londres, enero, 1910.

CALENDARIO ASTRONÓMICO PARA 1910.—Observatorio Astronómico de la Universidad Nacional de la Plata.

El Observatorio Astronómico de la Universidad de la Plata dió á la publicidad, á fines de 1909, el Calendario Astronómico para 1910. Esta publicación contiene:

Advertencia.—*Introducción*.—De los calendarios en general y de algunos en particular. Tablas para conocer á qué día de la semana corresponde una fecha cualquiera de nuestra era. Fechas de las fiestas principales de los calendarios católico-romano, ruso, israelita, musulmán.—*Calendario astronómico*.—

Símbolos y abreviaturas, cronología, cómputo eclesiástico, fiestas movibles, etc.—*Efemérides del Sol*. Nomenclatura. Valores de los principales elementos del Sol. Principio de las estaciones astronómicas en 1910.—Entrada del sol en los signos del zodiaco en 1910.—Cuadro de los semidiámetros y de las distancias del sol á la tierra en 1910. Efemérides.—*Efemérides de la luna*. Nomenclatura.—Valores de los principales elementos de la luna.—Efemérides.—*Efemérides de los planetas*.—Advertencia.—Elementos de las órbitas. Constantes físicas. Elementos principales de los satélites. Efemérides de Mercurio, Venus, Marte, Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno.—*Eclipses de Sol y de Luna*.—*Cometas periódicos*.—*Efemérides del cometa de Halley*.—*Estrellas fugaces*.—*Duración del día en las diferentes latitudes*.—Longitud en metros de los años meridianos y paralelos en las diferentes latitudes.

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN.—Año XXXII, Número 445.—Tomo XXXII.—Enero 31 de 1910, Buenos Aires.

Esta revista tan útil para la escuela primaria y que ha alcanzado notable difusión en sus 32 años de existencia, contando con más de 10.000 lectores, presenta mes á mes sumarios interesantes y variados en que alternan la colaboración científica con la poética, la didáctica y pedagógica con la amena y bibliográfica.—En el sumario se registran las siguientes producciones: *Educación superior en Suecia*, por J. G. BELTRÁN.—*Situación y alcance de los ramos*, por L. LUGONES.—*¿Por qué gustan los cuentos á los niños?* por P. LOMBROSO.—*Instituciones de Verano*, por R. B. DÍAZ.—*Psicología del periodista*, por L. J. FRUMENTO.—*Hojas de mi diario*, por J. J. BERRUTTI.—*Cultura moral*, por M. R. FUSCO.—*Tolstoy y el pensamiento moderno*, por ALF. LOMBARDI.—*Por la infancia mentalmente anormal*, DR. MOORNE.—*La enseñanza de la Historia*, por H. A. de OLIVERA.—*A un naranjo*, (poesía), por ALF. PARODIÉ MANTERO.—*Lectura y escritura en primer grado con arte y ortografía*, por MARÍA C. AMICO.—*Función social de la escuela nocturna*, por ALEJANDRO MOHR.—*La música y los niños*, por C. B. GREPPI.—Notas de Redacción, Bibliografía, Sección administrativa, Redacción.

RENACIMIENTO.—Año I, N° 7.—Diciembre de 1909.

El número 7 de esta importante revista publica las siguientes producciones:

La persistencia en el error histórico, A. ZIMMERMANN.—*SAAVEDRA Ituzaingó*, CARLOS J. SALAS.—*La locura en familia*, HORACIO G. PIÑERO.—*Federico Nietzsche*, MARIO A. BARRENECHEA.—*Los latifundios*, J. BIANCO.—*Intelectuales argentinos*, *Lugones y Piñero*, J. F. MAS Y PI Y F. C. GONZÁLEZ.—*El poder de la mentira*, J. L. FERRAROTTI.—*Los gauchos judíos*, A. GERCHUNOFF.—*A América*, S. DEBENEDETTI.—*Sombras*, L. REINA ALMANDOS.—*El cultivo de los peces en la Argentina*, L. H. VALETTE.—*Glosario*, PASCARELLA.—*Bibliografía*. F. C. GONZÁLEZ y ALF. PARODIÉ MANTERO.

RENACIMIENTO.—Año I.—Tomo III, Núm. 8.—Enero de 1910.—Buenos Aires.

Las nuevas tablas de la ley, por JOSÉ SANTOS CHOCANO.—En forma de versos se publica en el número de enero de esta revista, una ración de «prosa en rebanadas» del escritor José Santos Chocano. Estará llena de ideas, pero encontramos ausencia de ritmo.

En el mismo número hay producciones de mérito. Transcribimos algo del sumario: *El factor climatérico en las razas tropicales*, por JOSÉ MORENO.—*Federico Nietzsche*, por M. A. BARRENECHEA.—*Agustín Querol*, por JULIÁN DE LA CAL.—*Proteccionismo é inmigración*, por E. LEGUINA.—*Problemas Americanistas*, por W. LEHMANN.—«*Ana Guuna*», por N. BARRROS.—*La muerte del Menestral*, por A. M. UNSAIN.—*Los pseudónimos*, por J. A. LISTA.—*Carlos F. Melo*, por F. C. GONZÁLEZ.—*Convalecencia*, por EDUARDO TALERO.—*Bibliografía*, H. CORTÉS y F. C. GONZÁLEZ.

NOSOTROS.—Año VI.—Tomo V, núm. 25.—Enero de 1910.—Buenos Aires.

El número de enero de esta revista mensual de Literatura, Historia y Filosofía, que aparece en la capital, trae un sumario bien llamativo, en el que figuran los siguientes trabajos:

Ecce Homo, por FEDERICO NIETZSCHE.—*Las Erinnias*,

traducción en verso de la tragedia de LECONTE DE LISLE, por ENRIQUE J. BANCHS.—*Dos «cantos» de Oyuela*, por FRANCISCO CAPELLO.—*Primavera sentimental*, (versos) por JUAN AYMERICH.—*Grandezas muertas* (versos) por P. J. NAÓN.—*Un Maestro, motivos de Proteo*, por ALBERTO GERCHUNOFF.—*Sonetos* de MAX GRILLO y BAUDILIO VÁZQUEZ LUDUEÑA.—*Letras Argentinas*, por R. F. GIUSTI, etcétera.

La administración de la revista promete, en el primer suelto de «Notas y comentarios», regularizar la salida de los números mensuales.

LA LOCURA EN FAMILIA (*Psicosis comunicada familiar*).

DR. HORACIO G. PIÑERO—*Renacimiento*—Año I, N° 7, diciembre de 1909.

La psiquis tiene sus oscilaciones de nivel mental dentro de límites fisiológicos y conservando caracteres definidos que precisan su normalidad; pero entre la función normal y la desviada, entre la salud y la enfermedad, entre la razón y la sinrazón, las oscilaciones suelen ser imperceptibles, en muchos casos y en otros especiales, los matices se confunden, haciéndose imposible limitar su recíproca penetración.

Estos cambios de cantidad y de calidad en el *vaivén* de la eventualidad, esas desviaciones ocasionales del espíritu fronterizas ó crepusculares, son las que interesan realmente al psicólogo—por que le es dado sorprender transiciones de tenue colorido—que suelen mostrar el pasaje del equilibrio mental á la alienación.

El estado de alienación, en el que alterna el buen juicio y la locura, parecen ser—como se ha dicho—una paradoja intelectual; de aquí la denominación de *paranoia* á las antiguas monomanías y locuras parciales.

Estos estados transitorios crepusculares suelen hacerse definitivos y si esto ocurre en la mujer, como es frecuente, es aún más difícil la diferenciación de sus matices por la forma habitualmente tranquila que revisten y los hace excusables, tolerados y hasta sugestionables y transmisibles entre sujetos más ó menos predispuestos.

El A. presenta tres casos de locura comunicada familiar por él observados y estudiados, de los que da una brillante descripción.

Para el público el loco *de veras* es el que vocifera despro-

pósitos en grotescas actitudes fuera de momento y de su medio y suele no ser tal el astuto delirante, moral ó razonador, que tiene apostura correcta, buena conversación y cultura y que sólo desbarra en su manía parcial que vuela un instante para ocultarla con el brillo de una dialéctica locuaz: este es el más loco para la ciencia porque, en general, es incurable.

El delirio puramente intelectual no repercute siempre sobre el físico; es reconocido por que se exterioriza de *puertas afuera*; mientras que el delirio afectivo, egocéntrico, de *puertas adentro*, no hay alucinaciones sensoriales, pero hay ilusiones é interpretaciones delirantes de la vida orgánica.

Estas psicosis son frecuentes en la mujer porque su vida es más afectiva que intelectual. Así se observa que las formas depresivas la llevan pronto á la tristeza, resignación, anonadamiento físico.

El sujeto sano y bien constituido psíquicamente, puede vivir con el loco sin sufrir influencia alguna; pero el débil ó insuficiente y con más razón el predispuesto que viviera constantemente en relaciones directas con aquél, se deja influenciar por sus ideas, acepta gradualmente sus razonamientos, llega á interesarse por la acción, comienza á alentarle en sus propósitos que á veces modifica, perfecciona, adapta mejor á sus fines y concluye por vincularse en recíproca solidaridad, que ambos ignoran.

La locura *comunicada*, la locura á dos ó á tres es más frecuente en la mujer y no obedece á un proceso de imitación ni á un contagio que exigiría la similitud completa del delirio, es un estímulo que actúa sobre un sujeto inferiorizado por una tara neuropática ó vesánica por degeneración psíquico-física, etc., que responde con sus *miseras* aptitudes derivadas ó pervertidas y una vez aceptadas las ideas ó el delirio que se le ha *comunicado*, le da su propio sello en cualquier rol que entre á desempeñar.

ARCHIVOS DE PSIQUIATRÍA Y CRIMINOLOGÍA APLICADAS Á LAS CIENCIAS AFINES.—Año III.—Noviembre y Diciembre de 1909.

Este número contiene:

La impotencia sexual como causa del divorcio, por CARLOS BAIREs.—*Los alienados delincuentes y la defensa social*, por TOMÁS DE VEYGA.—*La prueba médico-legal del infanti-*

cidio, por ANTONIO SAGARNA.—*La dactiloscopia y la defensa social*, por LUIS REYNA ALMANDOS.—*Delirio inicial del tifo exantemático*, por JUAN PEON DEL VALLE.—*Trastornos psíquicos y secreciones glandulares internas*, por ARMANDO DE CÓRDOBA.—*Enseñanza de la neuropatología*, por J. A. VALDEZ ANCIANO.—*Sobre la demencia precoz*, por ARÍSTIDES MESTRE.—*El síndrome convulsivo en las fracturas basales del cráneo*, por E. SEMPRÚN Y SEMPRÚN.—*Necrología. D. Antonio Ballvé*.—Discursos pronunciados por los señores SÚNICO, VEDIA, PICABEA, ARECO É INGEGNIEROS.—*Bibliografía*.—Índice del año 1909.

LA SEMANA.—*Revista de Sociología, Educación, Historia y Letras*.—Núms. 226, 227 y 228.—Febrero de 1910. Buenos Aires.

La revista ilustrada de este nombre que dirige el distinguido presbítero Dr. JOSÉ IGNACIO YANI ha mejorado su presentación gráfica y continúa nutriendo sus páginas con un selecto, material de lectura; en los números del mes de febrero señalan su interés las siguientes producciones:

Núm. 226.—*La casa de Cárdenas* (novela). Núm. 20, conclusión, por M. R. BLANCO BELMONTE.—*La filosofía de Estado*, por FERNANDO SIERRA.—*Juana Azurduy de Padilla*, por M. A. PELLIZA.—*Fragmentos de un discurso pronunciado en Lomas de Zamora*, por el prebistero FRANCESCHI.—*Cartas de antaño, entre SANTIAGO ESTRADA, V. DE LA VEGA, NICOLÁS AVELLANEDA, MITRE, ALBERDI Y JOSÉ MANUEL ESTRADA*.—*Falta de hombres*, por SANTIAGO G. O'FARREL.—*Canto á la Patria*, por ANDRÉS CARRINGA.—*Notas: El Judío Errante y su leyenda, El libro más grande del mundo, etc.* (hay varias ilustraciones).

Núm. 227.—*La Gorriona*, por L. COLOMA.—*El Ahorro*, por BALTASAR OLAECHEA Y ALCORTA.—*Monseñor Yániz* (biografía) por JOSÉ MARÍA OLMEDO.—*General Manuel Corvalán*, por PEDRO J. CARAFFA.—*La enseñanza de la historia, el concepto geográfico*, por HERMOSINA AGUIRRE DE OLIVERA.—*Notas: Ventura de la Vega; Insectos para destruir insectos; Reglas para viajar por el aire, etc.* (hay varias ilustraciones).

Núm. 228.—*Investigaciones sobre metodología geográfica*, por RAFAEL BALLESTER Y CASTELL (doctor en historia).—*Doctor D. José Agustín Molina*, por PEDRO J. CARAFFA.—*La*

enseñanza de la historia, por H. AGUIRRE DE OLIVERA.—*Guillermo Bulfin*, por JOSÉ IGNACIO YANI.—*La voz del viejo*, (Canto escolar en redondillas) por ALF. PARODIÉ MANTERO.—*Liniers*, *La ventana iluminada*, etc. (Varias láminas y retratos ilustran el texto).

REVISTA DE DERECHO, HISTORIA Y LETRAS.—Año XII, tomo XXXIV.—Diciembre de 1900.—Buenos Aires.

El número de diciembre trae los siguientes trabajos: *Algunas notas sobre nuestra sociedad*, por MARÍA ANNE.—*El Archivo de Indias*, por E. PEÑA.—*Estudios sociales*, por B. J. MONTERO.—*Clemente Ricci y su obra*, por CARLOS OCTAVIO BUNGE.—*Inscripción para el monumento á la Independencia*, por T. WECHSLER.—*Guerra entre Rozas y Santa Cruz (1832-1839)*, por F. CANTERO.—*Los orígenes de la revolución argentina de 1810*, por R. LEVENE.—*Boliviada* (poema), por G. LOAIZA.—*El salón de otoño*, por THIEBAULT SISSÓN.—*Los extranjeros ante la ley chilena*, por A. CORREA BRAVO.—*El profesor Zeballos*, por M. TORRES CAMPOS.—*Diplomacia desarmada*.—*La política internacional del general MITRE*, promueve la oposición de sus adversarios y amigos eminentes.—*Opiniones de los diputados*, JOSÉ MÁRMOL y doctor MANUEL QUINTANA.—*Antagonismos pasados y presentes*.—*El asesinato del jefe de policía de Buenos Aires*.—*Oración fúnebre*.—*Presente y futuro del comercio argentino*.—*La Pampa 30 años antes*.—*Bibliografía, etc.*, por el Dr. ESTANISLAO S. ZEBALLOS.—*En la sección Bibliografía argentina*, aparece una nota sobre el libro «*Urquiza y la casa del Acuerdo*» del doctor LEGUIZAMÓN, que ha sido reproducida por una gran cantidad de publicaciones de la república y que está informada por un criterio de alto valor y patriotismo.

REVISTA DE DERECHO, HISTORIA Y LETRAS.—Año XII, tomo XXXV.—Enero de 1910.—Buenos Aires.

Contiene las siguientes producciones: *Entrada triunfal del obispo Gutiérrez y Zeballos en Córdoba*, por R. ZENÓN BUSTOS.—*Estudios sociales*.—*Apuntes para mi futura presidencia*, por BELISARIO J. MONTERO; *Gobierno parlamentario* por A. GANCEDO.—*La navegación á vapor en nuestros ríos*, por A. CARDOZO.—*El progreso de los Estados Unidos*, por

L. SABORIDO.—*Aplicaciones militares del aeroplano*, por A. MALIGNE.—*¿Petrarca plagiarlo?*, por R. MONNER SANS.—*Guerra entre Rozas y Santa Cruz*, por F. CENTENO.—*Convenio sanitario-animal argentino-paraguayo*, por P. DE LA C. MENDOZA.—*Los extranjeros ante la ley chilena*, por A. CORREA BRAVO.—*Luis Monti*.—*Diplomacia desarmada*.—La política internacional del general MITRE promueve la oposición de sus adversarios y amigos eminentes.—Opiniones de los doctores: Quintana, Tejedor y Montes de Oca—Antagonismos pasados y presentes.—*Analecta*.—Bibliografía, por ESTANISLAO S. ZEBALLOS.

L'ECÉPHALE.—Nº 9. Septiembre de 1909.

El número contiene:

Contribución al estudio de los tumores del cuarto ventrículo en el niño, por BARBONEIX y KAUFFMANN con dos planchas y 41 observaciones.—*Hemorragia aracnoideana protopática*, por G. ETIENNE (1 plancha).—*Un caso de aconchoplasia*, por G. VOISIN (2 planchas).—*Dos signos de hemiplejia orgánica del miembro inferior*, por ROMAGNA MANOIA.

BULLETIN DE L'INSTITUT GÉNÉRAL PSYCHOLOGIQUE.

—Junio y julio de 1909.—*Espíritus y Mediums*, T. H.

FLOURNOY.—El A. trata este asunto desde un punto de vista puramente científico descartando las cuestiones religiosas, morales y sociales que giran alrededor del asunto. Para él no se debe, en manera alguna, identificar como lo hace la escuela inglesa, al espiritismo con el espiritualismo.—*Programa y trabajos del instituto psicopedagógico de San Petersburgo*—*Utilidad en psicología del empleo de un sistema apropiado de símbolos y signos*, por J. COURTIER.—*Algunos problemas generales relativos á la actividad de los animales inferiores*, por BOHN.

LAS PERVERSIDADES DEL CARÁCTER EN LAS HISTÉRICAS.—P. HARTEMBERG.—*Journal de Psychologie*.—Nº 5. Octubre de 1909.

El A. estudia la mentira, la maldad, la vanidad, la coquetería y la sensualidad en las histéricas y resulta que si no son más mentirosas, malvadas, vanidosas, coquetas y sensuales que

otras, estas manifestaciones adquieren en ellas ciertas modalidades que les dan un carácter particular. En las histéricas la imaginación está llevada al exceso, por lo que son sumamente acequibles á los fenómenos de la autosugestión, de las alucinaciones, del sonambulismo, etcétera.

Concluye que todo lo que es perversidad implica degeneración y toda fabulería, histerismo.

REVUE NEUROLOGIQUE.—N° 17. Septiembre de 1909.

Syndrome de coagulation massive du liquide céphalo rachidien, por DERRIEN, NESTREZAT y ROGER *La céphalalgie dans la démence précoce* por HALBERSTADT.—Bibliografía.

LA NEUROPATHOLOGÍA Y SU ENSEÑANZA.—DR. JOSÉ A. VALDÉS ANCIANO.—*Archivos de Psiquiatría y Criminología* —Año III.—Noviembre y diciembre de 1909.

El A. llama la atención sobre la indiferencia, rayana en desdén, con que se aceptan los estudios referentes á la neuropatología, tanto entre los profesionales como entre los mismos alumnos. Las enfermedades del sistema nervioso aun se consideran como misteriosas é incomprensibles por la creencia arraigada de la dificultad de su estudio, por lo arduo de los conocimientos anátomo-fisiológicos; por la imposibilidad de establecer un diagnóstico preciso; por la incurabilidad de las afecciones, y por que este estudio incumbe sólo á los especialistas. El autor discute cada unos de estos argumentos. Las dificultades del estudio fino del sistema nervioso se han simplificado enormemente merced á los esquemas, y, en lo pertinente al diagnóstico, ninguna rama de la medicina se halla tan adelantada. Las enfermedades crónica del hígado, del corazón, del páncreas ó del riñón, no son más modificables por nuestros medios terapéuticos que las diversas afecciones orgánicas de los centros nerviosos. El estudio de las manifestaciones patológicas del sistema nervioso no puede, de manera alguna, ser considerado como estudio de aplicaciones especiales. ¿Qué acto vital del organismo no está sujeto á su influencia reguladora? ¿Qué estados patológicos existen en los cuales, directa ó indirectamente, el sistema nervioso no da señales inequívocas de su participación en el proceso?

En lo pertinente á la Psiquiatría el abandono es mayor aun, olvidando que ésta y la Neurología no son más que una

misma ciencia y que su conocimiento es de imprescindible necesidad para todo profesional.

L'ECOLE NOUVELLE.—REVUE HEBDOMADAIRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.—*Año XIII.*—Nº 1.—*Octubre 2 de 1909:*

Summum jus, summa injuria. LEON PLACIDE.—Le Congrès de Nancy, E. DEVINOT.—Les Amicales et la Défense de l'enseignement laïque (continuación), FRANCOEUR.—La petite Comedie, CORENTIN.—Conseil Supérieur de l'Instruction publique, A. LAUGIER.—Homélie pédagogique, LOUIS CAROL.—Coups d'épingle, LOUIS COUTRELLE.—Lettres aux institutrices, JACQUES BONHOMME.—Aux institutrices, REMEMBER.—Revue literaire, LÉOPOLD ROCHER.—Revue scientifique, ALPHONSE BERGET.—Lecture du samedi, ALPHONSE DAUDET.—Revue des faits, L. B. Correspondencia.

Año XIII.—Nº 2.—*9 de octubre de 1909.*—Bachot-Latrie, LEON PLACIDE.—Un débat á poursuivre, E. DEVINAT.—Coups d'épingle, LOUIS COUTRELLE.—Le Congrès de Nancy, FRANCOEUR.—Lettres aux institutrices, JACQUES BONHOMME.—Conseil Supérieur de l'Instruction publique (continuación), A. LAUGIER.—Le discours de M. Gasquet, L. MONCEAU.—Réponse á la petite comedie, J. THIEURY.—Baccalauréat et dispenses, ANDRÉ VIELLEVILLE.—Lecture du samedi, TRISTAN BERNARD.—Revue des faits, L. B.—Bibliografía

Año XIII.—Nº 3.—*16 de octubre de 1909.*—A dormir debout, LEON PLACIDE.—A monsieur Jaurés, E. DEVINAT.—Le Congrès de Nancy (continuación), FRANCOEUR.—Petites réponses, E. D.—Conseil Supérieur de l'Instruction publique (continuación), A. LAUGIER.—Coups d'épingle, LOUIS COUTRELLE.—Quelques reflexions sur l'allégement et l'adaptation des programmes, JEAN RURAL.—La petite comedie, CORENTIN.—Maurice Donay et l'orthographe, L. C.—Revue scientifique, G. RENANDOT.—Revue des Revues, L. R.—Le Dessin, DURRIEU.—Revue des faits, L. B.—Correspondencia.

Año XIII.—Nº 4.—*23 de octubre de 1909.*—Francisco Ferrer, LEON PLACIDE.—L'art à l'ecole, JEAN RURAL.—Le Congrès de Nancy (continuación), FRANCOEUR.—Fédération des Amicales.—Paroles de Président, ROUX.—Lettres aux institutrices, JACQUES BONHOMME.—A propos du Certificat d'études, LOUIS CAROL.—Conseil Supérieur d'Instruction publique (continua-

ción), A. LAUGIER. — Lecture du samedi, GEORGES AURIOL. — Revue des faits.

Año XIII.—Nº 5.—30 de octubre de 1909.—Par suggestion, LEON PLACIDE.—Quelques reflexions sur l'allégement et l'adaptation des programmes, JEAN RURAL.—Il n'est pas trop tard pour bien faire, E. BLANGUERNON.—Sur une petite comédie, CORENTIN.—Coups d'épingle, LOUIS COUTRELLE.—Le Congrès de Nancy, FRANCOEUR.—Lettres aux institutrices, JACQUES BONHOMME.—L'âge du certificat d'études, LOUIS CAROL.—Les petites A et le Congrès du Havre, PETIT-JEAN.—Revue Littéraire, LÉOPOLD ROCHER.—Lecture du samedi, HENRY BORDEAU.—Le Dessin, DURRIEU.—Revue des faits.

Año XIII.—Nº 6.—6 de noviembre de 1909.—Plumes de paon, LEON PLACIDE.—Un peu de clarté, E. DEVINAT.—Un mot à M. Dufrenne, E. D.—Le Congrès de Nancy, FRANCOEUR.—Le «Piston» dans les examens, LE LAC.—Réplique de Jean Rural JEAN RURAL.—Petites Réponses, E. D.—Conseil Supérieur de l'Instruction publique, A. LAUGIER.—Fédération féministe primaire de France et des colonies, Mlle. M. GUÉRIN.—Documentos oficiales.—Lecture du samedi, NIHILA.—Revue des faits.

Año XIII.—Nº 7.—13 de noviembre de 1909.—Consultation embarrassante, LEON PLACIDE.—Idéologie, JEAN JAURÉS.—Réponse, E. DEVINAT.—Coups d'épingle, LOUIS COUTRELLE.—Fédération féministe primaire, PAULINE REBOUR.—Les amicales et nos Chefs, FRANCOEUR.—Vieux papiers, jeunes souvenirs, LOUIS CAROL.—Les petites A et le Congrès du Havre, PETIT-JEAN.—Choses vécues, UN INSTITUTEUR.—Ecoles primaires supér, L. D.—L'antipatriotisme, M. GERARD-VARET.—Lecture du samedi, EMMANUEL ARÈNE.—Le Dessin, DURRIEU.—Revue des faits.

Año XIII Núm. 8.—20 de noviembre de 1909.—Pastorale, LEON PLACIDE.—Raisons, sentiments, habitudes, E. DEVINAT.—Coups d'épingle, LOUIS COUTRELLE.—La raison, A. CROISSET.—Lettre des évêques.—La réponse du gouvernement, —ARISTIDE BRIAND.—La réponse des instituteurs.—Lecture du samedi, SÉVÉRINE.—Revue des faits.—Bibliograffa.

Año XIII.—Núm. 9.—27 de noviembre 1909.—Un primaire sous la coupole, LEON PLACIDE.—Raisons, habitudes et sentiments, E. DEVINAT.—Les amicales et nos chefs, FRANCOEUR.—Pari perdu, DUFRENNE—FRANCOEUR.—Ame d'exommunier, H. CHARTON.—Lettres aux institutrices, JACQUES BONHOMME.—L'âge du certificat d'études, LOUIS CAROL.—Un peu de clar-

té, A. JACQUET.—Éducation morale et civique, A. L. G.—L'antipatriotisme, M. GÉRARD VARET.—Lecture du samedi, PAUL ARENE.—Le Dessin, DURRIEU.—Revue des faits.—Bibliografía.

Año XIII.—Núm. 10.—4 diciembre de 1909.—Nous avons mieux! LEON PLACIDE.—Raison, sentiments, habitudes, E. DEVINAT.—La lutte, A. BRIAND.—L'église et l'école laïque, F. GOBLOT.—Les amicales et nos chefs, FRANCOEUR.—La petite comédie, CORENTIN.—Histoires édifiants d'ivrognes, LOUIS CAROL.—Les lectures des jeunes filles, J. MASSET.—Les petites A et le congrés du Havre, PETIT-JEAN.—Lecture du samedi, P. et V. MARGUERITTE.—Revue des faits.—Bibliografía.

Año XIII.—Núm. 11.—11 diciembre de 1909.—Désespérés de 12 ans, LEON PLACIDE.—L'école laïque national et l'épiscopat, EUGÈNE CORNUEL.—Petites réponses, E. D.—Les amicales et nos chefs, FRANCOEUR.—Doux pays, H. CHARTON.—Fédération féministe primaire, PAULINE REBOUR.—L'enseignement du dessin, F. MICHARD.—Revue des revues, L. R.—Lecture du samedi, C. FERRERE.—Le dessin, DURRIEU.—Bibliografía.

Año XIII.—Núm. 12.—18 diciembre de 1909.—Reconnaissance, LEON PLACIDE.—L'école laïque nationale et l'épiscopat (continuation), EUGÈNE CORNUEL.—Les amicales et nos chefs, FRANCOEUR.—Manifestation laïque, Fr.—La défense de l'école laïque Fr.—Coups d'épingle, LOUIS COUTRELLE.—L'enseignement religieux en Suisse, JEAN RURAL.—Ce qu'on fait ailleurs, A. SENNELIER.—L'enseignement du dessin (continuation), E. MICHARD.—La ligue de l'enseignement, PETIT-JEAN.

Año XIII.—Núm. 13.—25 diciembre de 1909.—Consolationsa Populo, LEON PLACIDE.—Un mot d'explication, E. DEVINAT.—L'école nationale laïque et l'épiscopat, EUGÈNE CORNUEL.—Les amicales et nos chefs, FRANCOEUR.—La petite comédie CORENTIN.—La leçon de lecture, ED. BLANGUERNON.—Lettres aux institutrices, JACQUES BONHOMME.—L'enseignement religieux en Allemagne, JEAN RURAL.—La délivrance, RODOLPHE HAWEL.—Le dessin, DURRIEU.—Revista.—Bibliografía.

LA SEMANA.—Año V.—Núm. 229.—27 de febrero.—Buenos Aires 1910.

La interesante revista que dirige el orador Sr. José Ignacio Yani, trae en su último número una serie de trabajos importantes sobre temas varios ilustrados con nítidos grabados y fotografías.

El sumario dice así: *La Virgen en la civilización*, (conferencia escrita expresamente para la «Suma Mariana»), por FRAY PACÍFICO OTERO.—*El estudio del latín por la mujer*, por E. Z.—*Investigaciones sobre metodología geográfica*, del «Boletín de la Instrucción Pública», por RAFAEL BALLESTER Y CASTELL.—*Primeros jesuitas en el Río de la Plata*.—R.—*La enseñanza de la Historia*, por HERMOSINA AGUIRRE DE OLIVERA.—*«Los que recuerdan tristezas, van petrificando el alma»*. (Añoranzas), por ALF. PARODIÉ MANTERO.—*Para saber como será el verano*, R.—*La Gorriona* (novela), por LUIS COLOMA.

REVISTA DE DERECHO, HISTORIA Y LETRAS.—Año XII.—
Tomo XXXV.—Febrero de 1910.—Buenos Aires.

Este número trae un artículo de 10 páginas titulado: *El General Urquiza en la Instrucción Pública*—(capítulo 1º de un estudio histórico inédito) por el doctor MARTÍN RUIZ MORENO. El Dr. RUIZ MORENO cuya larga y luminosa vida ha sido de tanto provecho para las Letras, la Historia y la Política argentinas, pone de relieve en estas páginas una parte de la larga obra educacional del GENERAL URQUIZA, que él, como decano de los ex alumnos del Colegio Nacional del Uruguay, conoce perfectamente.

Esta obra comienza con la actuación pública del GENERAL (1826) y concluye con su asesinato en 1870.

Nacido en 1801, se incorpora á la legislatura de Entre Ríos antes de cumplir 25 años (cumplía el 18 de octubre) y en agosto de 1826 presenta un proyecto de ley para que el Gobierno fomentara la Instrucción pública, proyecto que fué aprobado y que él mismo se encargó de poner en práctica.

Como es sabido, la escuela primaria, secundaria, universitaria y la biblioteca popular, fueron la preocupación constante de este gobernante modelo, que labró la *pasada* grandeza de Entre Ríos y que contribuyó poderosamente en la Obra nacional. De esto se ocupa el Dr. Ruiz Moreno. Por lo demás, llenan el sumario de este número producciones de los Sres.: Mantero, Maligne, Centeno, Ricci, Cardozo, Hogg, Orgaz, Seguy y Zeballos.

REVISTA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.—La Plata 1 y 16 de enero de 1910,—N^{os}. 109 y 110.—Año V.

Este número doble, que recién aparece, compensa el retraso de su aparición con la cantidad y calidad del material que trae. En el sumario se ven los títulos siguientes:

La Historia como medio de amar la patria y ser bueno, por PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA.—*Necesidad de recompensar á los maestros buenos*, por JOSÉ CASTILLO.—*Los festejos del Centenario*.—R.—*La madre*, por JOSÉ SELGAS.—*Las estatuas á los próceres de Mayo*.—R.—*La escuela*, por ADALBERTO CARRIEGO.—*Anécdotas*.—*Sarmiento enojado*, por ENRIQUE DE VEDIA.—*Educación moral*, papel que desempeñan los hábitos en la educación de la voluntad por L. C. BON.—*Biografías Argentinas*.—*Leandro Nicéforo Alem*,—por FRANCISCO BRUNET (hijo).—*El maestro* (poesía) por RODOLFO MENÉNDEZ.—*Mis primeras lecciones de lectura*, por FRANCISCO COPÉE.—*Lección útil á las maestras y maestros*, por R.—*Cosas argentinas*, por H. E. C.—*Los niños*, por LEOPOLDO DÍAZ.—*Los pedantes*, por PABLO MANTEGAZZA.—*La lección del hacha y de la llave*, por CHARLES WAGNER.—*Psicología pedagógica*, por RODOLFO MENÉNDEZ.—*Asociación de maestros*.—*Concepto de Patria en la escuela*, por V. P. GINESTO.—*Tucumán*, por F. JULIO PICAREL.
