

BOLETIN  
DE LA  
INSTRUCCIÓN PÚBLICA

AÑO II.

BUENOS AIRES, DICIEMBRE DE 1910

NÚM. 22.

SECCIÓN OFICIAL

Instituto Nacional del Profesorado Secundario de la Capital.  
Reparación de una omisión

Buenos Aires, Noviembre 5 de 1910.

Vista la solicitud que antecede, en que los doctores Guillermo Keiper, Walther Sorkau y Hans Seckt, Rector y Profesor el primero y profesores los demás del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de la Capital, manifiestan que se ha omitido al prorrogar sus contratos, la cláusula que figura en los primitivos, según la cual el Gobierno de la Nación, entregará á cada uno de ellos la suma de quinientos pesos oro, como compensación de los gastos de regreso, al finalizar el plazo por el cual se contrataron, y solicitan sea ella incluída nuevamente; teniendo en cuenta que nada obsta deferir á dicha petición,

SE RESUELVE :

1.º Incluir el siguiente artículo en cada uno de los contratos subscriptos en la fecha indicada, por los profesores nombrados: «Artículo : El señor Ministro de Justicia é Instrucción Pública, entregará al señor... la suma de quinientos pesos oro (\$ 500 oro), como compensación de los gastos de regreso, al finalizar el contrato, como se ha establecido en el anterior convenio».

2.º Para los efectos á que haya lugar, la presente resolución será agregada á los contratos respectivos.

3.º Comuníquese á la Contaduría General de la Na-

ción, transcribiéndole la presente resolución, tómese la intervención por parte de la División Administrativa y hágase saber en respuesta.

GARRO.

---

Comisión Protectora de Bibliotecas Populares. — Nombra-  
miento del doctor R. S. Naón

Buenos Aires, Noviembre 9 de 1910.

A fin de proveer la vacante existente en la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Nómbrase vocal de la referida Comisión al doctor Rómulo S. Naón.

Art. 2.º Comuníquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

Ley número 7446.—Donación del Colegio Carlos Pellegrini

*El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argen-  
tina, reunidos en Congreso, etcétera, sancionan con fuer-  
za de*

LEY :

Artículo 1.º El Poder Ejecutivo aceptará el Colegio Carlos Pellegrini compuesto de setenta y ocho hectáreas de tierra en el partido del Pilar, provincia de Buenos Aires, con los valiosos edificios y parques que lo forman, que ofrece en donación la sociedad anónima que lo dirige, bajo las siguientes condiciones :

1.º Conservar siempre el nombre del Colegio y, en cuanto sea posible, el plan de estudios aprobado por su Consejo de Administración.

2.º Acordar á la sociedad anónima donante la cantidad de cuatrocientos mil pesos moneda nacional en dos cuotas; la primera de doscientos mil pesos moneda nacional, el corriente año, y la segunda de igual suma, el año entrante, destinados esos recursos á completar los edificios, instalar el Colegio y contribuir á su sostenimiento.

3.º La sociedad anónima del Colegio, después de instalarlo y, vigilar su correcto funcionamiento lo entregará al Gobierno de la Nación en propiedad con todos sus terrenos, edificios, mobiliario y material de enseñanza dentro del plazo de tres años, contados desde el recibo de la segunda cuota á que se refiere el inciso anterior.

Art. 2.º El gasto autorizado se hará de rentas generales, imputándose á esta ley y á la del presupuesto general de gastos en lo que corresponda.

Art. 3.º Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones del Congreso Argentino, en Buenos Aires, á treinta de Septiembre de mil novecientos diez.

P. OLAECHEA Y ALCORTA.

*Adolfo J. Labougle.*

Sec. del Senado.

E. CANTÓN.

*Alejandro Sorondo.*

Sec. de la C. de DD.

Registrada bajo el número 7446.

Buenos Aires, Octubre 10 de 1910..

Téngase por ley de la Nación, cúmplase, comuníquese, publíquese é insértese en el Registro Nacional, previo acuse de recibo.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.

**Colegio Nacional Mariano Moreno.-Nombramiento de directores de gabinetes**

Buenos Aires, Noviembre 8 de 1910.

Vista la precedente nota del Rectorado del Colegio Nacional Mariano Moreno, en que manifiesta la necesidad de proceder á la instalación de los gabinetes y laboratorios dentro del concepto pedagógico moderno, con el objeto de acentuar y ampliar la esfera de acción que hasta el presente ha ejercido la enseñanza experimental en el desenvolvimiento de los estudios secundarios, y

Considerando :

Que para obtener este propósito, no basta el empeño directo del Rectorado y la cooperación aislada y dispersa del cuerpo de profesores, por mucha que sea su voluntad para impulsar y su competencia profesional para realizarla.

Que, en consecuencia, es indispensable la designación de directores especiales de los gabinetes y laboratorios, cuya propuesta, formulada por el Rectorado con toda anticipación á la apertura de los cursos del próximo año escolar se justifica, desde que la instalación de aquéllos es conveniente sea realizada con las indicaciones y el concurso de los que tendrán á su cargo la dirección inmediata de su manejo y funcionamiento.

Por estas consideraciones, y de acuerdo con lo propuesto por el Rectorado.

SE RESUELVE :

1.º Designar, con carácter ad honórem, directores de los gabinetes de Ciencias Naturales, de Física, de Química y de Historia Argentina y Americana, á los profesores de las respectivas asignaturas del Colegio Nacional Mariano Moreno, doctores Rodolfo Enríquez, Carlos María Aguilar, Augusto Rouquette y Ricardo Levene, á cuyo cargo estarán por lo tanto, la dirección y el control de las enseñanzas y de los trabajos de investigación que en ellos se efectúen.

2.º El Rectorado del Colegio Nacional Mariano Moreno, someterá oportunamente á la consideración del Ministerio el reglamento de los deberes y obligaciones concernientes á los directores de los gabinetes nombrados por esta resolución.

3.º Comuníquese, etcétera.

GARRO.

---

**Escuela Normal Rural de Villa Dolores.—Medidas disciplinarias**

Buenos Aires, Noviembre 17 de 1910.

Vistas las informaciones suministradas por la inspección general de enseñanza secundaria, normal y especial, con motivo de la investigación que á solicitud del director de la Escuela Normal Rural de Villa Dolores, de Córdoba, y por orden del Ministerio, realizara aquella oficina, y

Considerando :

Que no se ha comprobado cargo alguno que comprometa la situación ni los procederes del director de la Escuela mencionada.

Que los vecinos más respetables de esa localidad, cuyo parecer fué solicitado en esta emergencia por la inspección, hallan, á su juicio, acertada la gestión educadora del señor Duarte, reputándolo un caballero correcto á quien la sociedad aprecia debidamente.

Que la mayoría de los profesores de la Escuela están contestes en afirmar, igualmente, que el director es un funcionario recto y un profesional competente y cumplidor de sus deberes.

Que se comprueba, en cambio, que los profesores señores Manuel J. Galván, Dídimo Argañarás y el regente don Ernesto Arrieta, no han secundado la acción directiva para implantar la disciplina en el establecimiento, provocando, por el contrario, conflictos frecuentes á la di-

rección y observando para con ella una conducta no solamente incorrecta, sino perjudicial para la armonía que debe existir en todo cuerpo docente, como base fundamental de orden en los institutos de enseñanza.

Que, es necesario, en consecuencia, adoptar medidas eficaces con el objeto de reprimir estos actos que afectan la marcha regular y el buen nombre de las casas de educación.

Por estas consideraciones; y de acuerdo con lo aconsejado por la Inspección General.

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Art. 1.º Apruébase la suspensión impuesta por la Inspección General á los profesores señores Manuel J. Galván y Dídimo Argañarás.

Art. 2.º Trasládase á los establecimientos de enseñanza que oportunamente se indicará á los mencionados profesores y al regente señor Ernesto Arrieta, á quienes, al propio tiempo se apercibe por la falta de circunspección con que han procedido en el desempeño de sus funciones.

At. 3.º Comuníquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

Colegio Nacional «Nicolás Avellaneda».—Medidas disciplinarias

Buenos Aires, Noviembre 5 de 1910.

Vistos :

La comunicación del inspector doctor don Samuel de Madrid á la Inspección General, de fecha 29 de Octubre; la de ésta al Ministerio, del 31 del mismo mes; las del rector del Colegio «Nicolás Avellaneda» de igual fecha y

15 del corriente; las del vicerrector del 2 y 3; las actas del 31 de Octubre y 2 y 3 del mes en curso; y finalmente la comunicación de la Inspección General al Ministerio, de esta última fecha, y los demás documentos concernientes al asunto,

RESULTA:

Que el mencionado inspector, señor de Madrid, se presentó el día 29 de Octubre á inspeccionar el predicho Colegio, «Nicolás Avellaneda», y que el señor rector se produjo en su presencia y en la de otras personas, en términos irrespetuosos y de abierto desconocimiento de las facultades de la Inspección, respecto del establecimiento á su cargo.

Que la relación de los hechos, contenida en la nota del inspector de Madrid, concuerda, en lo substancial, con la que verbalmente le hizo en los primeros momentos el señor rector y la que consta en su nota á la Inspección General, de 31 de Octubre.

Que en mérito de ello, ésta creyó deber confirmar la suspensión de aquél en sus funciones, resuelta por el inspector, señor de Madrid, y encargar provisionalmente de la rectoría al inspector doctor don Ignacio Aztiría, para que, en unión de otros inspectores, realizara una investigación en el establecimiento, indicada como indispensable por el inspector de Madrid.

Que, de acuerdo con esta resolución de la Inspección General, y, cumpliendo órdenes de la misma, el inspector señor Aztiría, fué á hacerse cargo de la rectoría, negándose el vicerrector á entregársela, por hallarse en ejercicio de ella, mediante entrega que habíale hecho con anterioridad el señor rector suspendido.

Que en conocimiento de este hecho, la Inspección General, reiteró al señor vicerrector la orden de poner en posesión de la rectoría al inspector Aztiría, señalando al efecto, el día 3 del corriente á las 9 ante meridiano.

Que tampoco en esta ocasión se dió cumplimiento por el señor vicerrector, á lo ordenado por la Inspección Ge-

neral, fundándose para ello, en motivos análogos á los anteriormente expresados.

Que importando esta reiterada negativa de parte del señor vicerrector, á juicio de aquélla, un formal espíritu de indisciplina, pidió al Ministerio, en comunicación de la misma fecha, que le confirmara la autoridad que pretendíase negarle, adoptando estas dos medidas: primera, suspensión por un mes y apercibimiento del señor vicerrector, doctor don José A. Olmos; segunda, ordenar la entrega de la rectoría al inspector doctor Aztiría.

Considerando:

1.º Que la Inspección General de la Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, representa la autoridad del Ministerio en las funciones que le están confiadas.

2.º Que la delicada misión que le incumbe, sería frustrada en sus altos objetos, si los directores de establecimientos de educación, en los que debe ejercerse, no respetaran su autoridad, ó negaran á los inspectores las facultades necesarias para cumplirla.

3.º Que la conducta del señor rector del Colegio Nacional «Nicolás Avellaneda», para con el inspector señor de Madrid, importa una falta de respeto al funcionario, á la vez que un desconocimiento de su autoridad.

4.º Que ella no se justifica por la intemperancia con que, según se afirma, se produjo á su respecto el mencionado inspector, de la cual, en todo caso, pudo haberse quejado á la superioridad, si se creyó agraviado.

5.º Que la facultad de vigilancia que corresponde á la Inspección implica la de adoptar todas las medidas conducentes á los fines á que está ordenada; siendo una de ellas, la más importante, la de investigar la marcha técnica y administrativa de los establecimientos de su dependencia, cuando las circunstancias lo exijan.

6.º Que el mejor éxito de esa investigación pudo requerir en algunos casos que los inspectores se hagan cargo, mientras se lleva á cabo, del gobierno de dichos establecimientos.

7.º Que según se desprende de la nota de la Inspección General á que antes se ha hecho referencia, la orden de poner en posesión de la rectoría del Colegio «Nicolás Avellaneda» al inspector doctor Aztiria, responde al propósito de encomendarle la investigación amplia, pedida por el inspector señor de Madrid.

8.º Que igual procedimiento ha seguido, antes de ahora, la Inspección General en el Colegio de Catamarca en el Colegio y Escuela Normal de San Luis, en el Colegio del Rosario, en la Escuela Normal de Córdoba, en el Colegio de Bahía Blanca y en otras casas de enseñanza.

9.º Que no son atendibles los motivos aducidos por el señor vicerrector del Colegio «Nicolás Avellaneda», para negarse reiteradamente á cumplir la orden de la Inspección General de hacer entrega de la rectoría al inspector doctor Aztiria, porque si bien la disposición reglamentaria que se invoca establece que corresponde al vicerrector, como obligación inherente á su cargo, desempeñar las funciones del rector cuando éste se halle impedido para hacerlo, ello importa imponerle un deber y no acordarle un derecho, y no obstante en manera alguna á que la Inspección General, por razones de conveniencia, adopte providencias como la resistida por el señor vicerrector.

10. Que la autoridad de la Inspección General debe quedar á salvo y en toda plenitud en conflictos de la naturaleza del ocurrido en el Colegio «Nicolás Avellaneda», so pena de inhabilitarla moralmente para el desempeño de sus delicadas e importantes funciones.

SE RESUELVE :

1.º Aprobar la suspensión impuesta por el señor inspector doctor Samuel de Madrid al rector del expresado Colegio, doctor Alejandro Benavídez y confirmada por la Inspección General.

2.º Aprobar igualmente la medida tomada por ésta, de colocar provisionalmente al frente de la rectoría, al inspector don Ignacio Aztiria.

3.º Apercibir y suspender por un mes al vicerrector doctor José A. Olmos, de acuerdo con lo pedido por dicha Inspección.

4.º Comuníquese, etcétera.

GARRO.

---

En la solicitud elevada por los doctores Benavídez y Olmos, pidiendo se reconsiderara la anterior resolución, recayó la que más abajo se trascibe.

Buenos Aires, Octubre 31 de 1910.

Habiéndose dictado con plena deliberación y á mérito de los antecedentes del caso, la resolución cuya reconsideración se pide; siendo contrario á las prácticas de buen gobierno la revisión de los actos administrativos, á menos de aconsejarla circunstancias excepcionales que no concurren en el de que se trata; estando así resuelto en diversas ocasiones y debiendo, á juicio del Ministerio, mantenerse esos precedentes,—no ha lugar á lo solicitado y hágase saber.

GARRO.

---

**Escuela Normal de Maestras de Jujuy.—Nombramiento de profesora para el Jardín de Infantes**

Buenos Aires, Octubre 31 de 1910.

A fin de proveer el cargo de profesora del Jardín de Infantes anexo á la Escuela Normal de Maestras de Jujuy, vacante por ascenso de la señora Belermina Quiroga de Martiarena, á la dirección del mismo,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Nómbrase profesora del Jardín de Infantes de la Escuela Normal de Maestras de Jujuy, á la profesora de grado del departamento de aplicación señora Esther Carrillo de Lara y para substituir á ésta, á la señorita Esther López.

Art. 2.º Comuníquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

**Escuela Normal Mixta de Mercedes.—Nombramiento  
de profesor de Física y Química**

Buenos Aires, Noviembre 17 de 1910.

Vistas las precedentes actuaciones; y resultando del informe producido por la dirección de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, que efectivamente ha fallecido la profesora señorita Soledad González,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Nómbrase profesora de Física y Química, en el mencionado establecimiento, en reemplazo de la señorita Soledad González, que falleció, al señor Manuel A. Vázquez, quien desempeña interinamente esa cátedra desde el 1.º de Mayo último.

Art. 2.º Comuníquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

**Escuela Normal Mixta de San Nicolás.—Nombramiento  
de profesora de Dibujo y Economía Doméstica**

Buenos Aires, Noviembre 17 de 1910.

Vista la nota que antecede,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

**DECRETA :**

Artículo 1.º Acéptase la renuncia presentada por la profesora de Dibujo y Economía Doméstica y Labores de la Escuela Normal Mixta de San Nicolás, señorita Silvia de la Riestra, y nómbrase para reemplazarla, á la señorita Ida Menchaca.

Art. 2.º Comuníquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

**Alumnos libres de los Colegios Nacionales.—Alcance  
del artículo 61 del reglamento de exámenes**

Buenos Aires, Noviembre 17 de 1910.

Vista la nota del rectorado del Colegio Nacional de Buenos Aires, Central de la capital, en la que formula determinadas observaciones acerca del alcance del artículo 61 del reglamento de exámenes para los Institutos oficiales de enseñanza secundaria, y

Consideando :

Que la práctica ha demostrado los inconvenientes que ocasiona esa disposición, según la cual «los exámenes de alumnos libres serán tomados en la capital en el Colegio Mariano Moreno exclusivamente», de tal manera que ella ha dado lugar á que se conceptúen como tales á los alumnos que ganan curso siendo regulares, á los que pier-

den este carácter en los Colegios incorporados y á los que rinden examen de ingreso y de primer año consecutivamente.

Que tal interpretación no sólo importa para los estudiantes erogaciones injustificadas y gravosas, sino que trae aparejadas dificultades no siempre subsanables, dado que en cada uno de los casos enunciados, aquéllos tienen que retirar certificados de estudio del Colegio de donde proceden, para poder rendir sus pruebas como libres, en el Colegio Nacional «Mariano Moreno», y luego volver á matricularse en su Colegio de origen, para cursar sus estudios en carácter de regulares.

Que, como lo manifiesta la Inspección General, además de ser atendibles las razones aducidas, conviene simplificar la tarea que ocasiona la recepción de exámenes, distribuyéndola entre los institutos similares como anteriormente ocurría, para lo cual ha llegado el momento de fijar su justo alcance al artículo 61 del mencionado reglamento.

Por lo expuesto,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º A los efectos del artículo 61 del reglamento de exámenes para los Colegios Nacionales, sólo son alumnos libres, los que realizan sus estudios sin estar matriculados en ninguno de los referidos establecimientos, y deberán, por lo tanto, rendir sus exámenes en el Colegio Nacional «Mariano Moreno».

Art. 2.º Los alumnos de los Colegios Nacionales y de los incorporados, que, por causas accidentales, hubiesen perdido el curso durante el año escolar, rendirán examen en el establecimiento en que hubiesen sido matriculados, así como los que hubieren de rendir pruebas de primer año, previa aprobación de la de ingreso en la época reglamentaria.

Art. 3.º Comuníquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.  
JUAN M. GARRO.

**Escuela Normal de Maestras de Concepción del Uruguay.**  
**Nombramiento de profesora de Ciencias y Letras**

Buenos Aires, Noviembre 17 de 1910.d

A fin de proveer la cátedra de Ciencias y Letras, vacante en la Escuela Normal de Maestras de Concepción del Uruguay,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Nómbrase profesora de Ciencias y Letras en el referido Establecimiento, á la señorita Angélica M. Parodié Mantero.

Art. 2.º Comuníquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

**Exámenes de alumnos libres de Colegios incorporados**

Buenos Aires, Noviembre 17 de 1910.

Con el propósito de subsanar inconvenientes observados al ponerse en práctica la disposición contenida en el artículo 61 del decreto de fecha 8 de Febrero de 1909, en lo que se refiere á exámenes de alumnos de Colegios incorporados, que hubieran quedado libres durante el curso escolar; y atento lo manifestado al respecto por la Inspección General de Enseñanza Secundaria,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Hágase extensiva á los alumnos de los Colegios incorporados, la disposición contenida en la segunda parte del artículo 61 del reglamento de exámenes para los Colegios Nacionales é Institutos incorporados, de-

biendo, en consecuencia, los alumnos de estos últimos, rendir examen en calidad de libres, ante el Colegio Nacional en que obtuvieron matrícula como estudiantes incorporados.

Art. 2.º Comuníquese, publíquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

Universidad Nacional de Córdoba. — Nombramiento  
de catedrático de Mecánica Racional

Buenos Aires, Noviembre 17 de 1910.

Vista la terna formulada por la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba, para la provisión de la cátedra de Mecánica Racional vacante, por fallecimiento del titular, ingeniero don Enrique Cáceres,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Nómbrase catedrático de Mecánica Racional en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la citada Universidad, al ingeniero don Emilio Girardet.

Art. 2.º Comuníquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

Escuela Nacional de Comercio de Concordia.-Nombramiento  
de profesor de Historia

Buenos Aires, Noviembre 17 de 1910.

A fin de proveer la cátedra de Historia, vacante en la Escuela Nacional de Comercio de Concordia, por renuncia del doctor Germán Vidal,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Nómbrase profesor de Historia en el referido establecimiento al señor Pedro N. Odriozola.

Art. 2.º Comuníquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

**Escuela Industrial de la Nación. — Nombramiento  
de vicedirector**

Buenos Aires, Noviembre 17 de 1910.

Hallándose vacante la vicedirección de la Escuela Industrial de la Nación por haber sido promovido al cargo de director el señor ingeniero Eduardo Latzina,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Nómbrase vicedirector de la Escuela Industrial de la Nación, al señor ingeniero Pedro Torre Bertucci.

Art. 2.º Comuníquese, publíquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

**Policlínico José de San Martín.-Comisión de Expropiaciones**

Buenos Aires, Noviembre 17 de 1910.

Hallándose vacante un puesto de miembro de la Comisión de Expropiaciones para la construcción del Policlínico José de San Martín, por renuncia del doctor José M. Zapiola,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Nómbrase miembro de la expresada comisión, al doctor don Juan D. Maglione.

Art. 2.º Comuníquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

Universidad Nacional de Córdoba.—Prórroga de contrato con el profesor Virgilio Ducceschi

Buenos Aires, Noviembre 17 de 1910.

Vista la nota de la Universidad Nacional de Córdoba, por la que solicita la renovación por un nuevo período de cuatro años, del contrato celebrado con el doctor Virgilio Ducceschi, para dictar la cátedra de Fisiología en la Facultad de Ciencias Médicas de dicha Universidad, por considerarse necesario para esa enseñanza los servicios de este profesor,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Prorrógase por cuatro años, el contrato celebrado entre el señor ministro argentino en Italia y el profesor señor Virgilio Ducceschi, aprobado por decreto de 8 de Enero de 1907 y que vence el 15 de Enero de 1911, por el cual éste se obliga á desempeñar por un tiempo mínimo de dos años, prorrogable por igual término, la cátedra de Fisiología en la Universidad de Córdoba por el sueldo mensual de ochocientos pesos moneda nacional, debiendo abonársele el valor de un pasaje de primera clase de regreso á Génova, al término de su misión.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

Reconocimiento del título de contador público  
de don Rogelio C. Dufour

Buenos Aires, Noviembre 17 de 1910.

Vista la solicitud del señor Rogelio C. Dufour, por la que pide el reconocimiento del título de «Contador Público», que acompaña, expedido por la Universidad de Montevideo, para ejercer su profesión en el territorio de la República, de conformidad á lo establecido por el Tratado Internacional sobre ejercicio de las profesiones liberales del año 1889.

Vistos igualmente los dictámenes favorables del señor Procurador General de la Nación y del consejo directivo del Instituto de Altos Estudios Comerciales,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Queda reconocido el señor Rogelio C. Dufour en su carácter de contador público y autorizado para ejercer su profesión en el territorio de la República.

Art. 2.º Comuníquese, publíquese, etcétera; llévese á conocimiento de las excelentísimas Cámaras de Apelaciones en lo Civil y Comercial de la Capital, hágase saber al interesado y archívese, previo desglose y devolución al recurrente de los documentos acompañados.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

Haciendo saber una resolución á varios directores  
de Colegios incorporados

Buenos Aires, Noviembre 18 de 1910.

Vista la solicitud que antecede en que varios directores de Colegios incorporados piden no se les exija á sus alum-

nos, como obligatorio, el examen de Trabajo Manual, fundados en que el plan de estudios en vigencia lo declara optativo; á la vez que gestionan asimismo la inscripción incondicional de aquéllos en un curso inmediato superior, cuando hubiesen sido desaprobados en el examen de dicha asignatura, y

Teniendo en cuenta:

1.º Que si bien la disposición recordada fijaba ese alcance á su enseñanza, ello se refiere no á la materia en sí misma, que es *obligatoria*, sino á los sistemas y procedimientos con que debe ser practicada.

2.º Que sentado esto, la matrícula condicional que algunos alumnos obtuvieron por su desaprobación en Trabajo Manual, debe conservar ese carácter.

Por estas consideraciones; y de acuerdo con lo informado por la Inspección General,

SE RESUELVE:

1.º Hacer saber á los peticionantes que la enseñanza del Trabajo Manual, establecida y ordenada por las disposiciones vigentes, es obligatoria en todos los establecimientos de educación acogidos á la ley sobre libertad de enseñanza, no debiendo éstos prescindir, por lo tanto, de la misma, á cuyo efecto, deberán tener habilitados los talleres desde el comienzo del año escolar próximo.

2.º Comunicarles, igualmente, que no es posible decretar se otorgue, sin la restricción de práctica, matrícula á los alumnos desaprobados en Trabajo Manual.

3.º Diríjase circular, transcribiendo esta resolución, á los directores de Colegios incorporados á la enseñanza secundaria, y archívese este expediente.

GARRO.

---

Programas de Música para las Escuelas Normales

Buenos Aires, Noviembre 18 de 1910.

Vistos los programas formulados por la comisión *ad hoc*, nombrada por la Inspección General, con el propósito

de uniformar la enseñanza de la Música en las Escuelas Normales de la Nación; y teniendo en cuenta lo informado al respecto por dicha repartición,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Desde la fecha regirá para ambos departamentos de las Escuelas Normales las siguientes disposiciones, y

**PROGRAMAS DE MÚSICA**

**CURSO DE APLICACIÓN**

*Primer Grado*

1. Unidad de articulación ó valor, de prolongación y de silencio.

2. Entonar la escala Diatónica de *do* mayor ascendente y descendente, empezando por la tónica para subir á un determinado intervalo y volver á la tónica, por grados conjuntos, con y sin silencios, con y sin ayuda del profesor.

3. Medir los compases de 2 y 4 tiempos.

4. Ejercicios colectivos de ritmos, al unísono, con golpecitos del dedo índice sobre el banco sin contar.

5. Lectura recitada y luego entonada, de algún ejercicio facilísimo, con intervalos conjuntos, sobre los sonidos de la escala de *Do*.

N. B.—El niño no será sometido á ningún ejercicio de escritura. Todo ejercicio será explicado ó trazado en la pizarra por el profesor.

*Segundo Grado*

1. El primer mes será empleado en el repaso de todo el programa de primer grado.

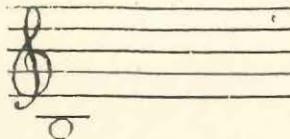
2. Lectura : medida y recitada : ejercicios con dos notas en un tiempo y entonada : ejercicios sobre intervalos fáciles con valores y pausas de 1, 2, 3 y 4 tiempos.

3. Ritmos variados, dialogados y á 2 partes: dibujados en la pizarra por el profesor: el alumno tararea y marca el ritmo con el dedo sobre el banco.

4. Entonación:

- a) Intervalos de 3.<sup>a</sup> (con ayuda del profesor).
- b) Dada una nota de la escala, volver á la tónica ascendente y descendente.
- c) Determinación de los sonidos: dado el *do* determinar el sonido de otra nota.
- d) Abarcar los sonidos: *re* en cuarta línea (varones) y *mi* en cuarto espacio (las niñas).

Bajar al:



5. Escritura: ejercicios de copiado. Exíjase la claridad y prolijidad en los números y signos.

6. Algún canon fácil á 2 voces sobre la escala diatónica. De memoria.

*Tercer Grado*

1. En el primer mes repaso del programa de primero y segundo grados.

2. Lectura:

- a) Medida y recitada: ejercicios sobre valores de un tiempo, de medio tiempo y de uno y medio.
- b) Medida y entonada: ejercicios y cánones á 2 voces sobre las dificultades de segundo grado.

3. Escritura:

Dictado: recitado y entonado.

4. Entonación. Intervalos de 8.<sup>a</sup>. Determinación de los sonidos dados, entonación de una nota sobre otra nota dada.

5. Conocimientos: Medir el compás de 3/4 y ejercitarse el ritmo marcándolo con el dedo sobre el banco, sobre un canto tarareado por el profesor.

*Cuarto Grado*

1. El profesor cada vez que lo considere necesario, dibujará en la pizarra y explicará en sistema pentagramal todos los signos anteriormente aprendidos en notación cifrada, hasta los valores de  $1/4$  de tiempo, inclusive. (Redonda, blanca, negra y corchea).
2. El profesor escribe en la pizarra un canto de 1 ó 2 voces notación cifrada, (16 compases). Los alumnos deben recitarlo y midiéndolo y luego entonándolo, con y sin ayuda del profesor.
3. Determinación de los sonidos.
4. Explicación del semitono. Signos correspondientes en ambas notaciones.
5. Construir, el semitono por intuición y por oído.
6. Dictado medido y entonado en notación cifrada.

*Quinto Grado*

1. Repaso de las materias de cuarto grado.
2. Solfeo recitado y entonado, pentagramal (sobre texto). Dificultad mínima que debe desaparecer á fin de año. Solfeo á primera vista medido y recitado de un breve ejercicio con figuras de 1, 2, 3 y 4 tiempos simples. En el examen no se exigirá la entonación á primera vista.
3. Escritura pentagramal con recomendación de prudencialidad en el dibujo de las figuras.
4. Entonación :
  - a) Determinación directa é inversa de los sonidos.
  - b) Dado un sonido natural, entonar el semitono descendente y ascendente.
5. Teoría. Construcción de la escala mayor, por grados, tonos y semitonos.
6. Deberes sobre los incisos 2, 3 y 4.
7. Los alumnos podrán formar parte en los coros en notación cifrada con los demás grados.

*Sexto Grado*

1. Repaso de las materias de quinto grado.
2. Teoría de las alteraciones.

3. Solfeo pentagramal, medido y recitado, no entonado por los varones.

Las dificultades de quinto grado, incluyendo las corcheas y excluyendo las síncopas.

4. Dictado entonado, en notación pentagramal.

5. Escritura pentagramal.

6. Deberes: trabajos sobre los incisos 2 y 5.

7. Lección: sobre solfeo.

8. Los alumnos varones no serán sometidos á ejercicios vocales. Una vez por mes asistirán en un grado inferior á la determinación de los sonidos.

#### CURSO NORMAL

##### *Primer año*

###### 1. Teoría :

- a) Elementos de la Música: sonidos, ritmos, sonidos sucesivos y simultáneos, armonía y polifonía. (Definiciones).
- b) Carácteres que representan los sonidos. Notas.
- c) Pentagrama, líneas, espacios, líneas adicionales.
- d) Figuras, silencios. Sus valores y relación.
- e) Clave de *sol* y de *fa* en *la*.
- f) Compases simples de 2, 3 y 4 tiempos. Numerador y denominador. Significado de las cifras indicadoras.
- g) Ejercicios sobre valores del compás, para reemplazar la figura que llena un compás.
- h) Signos de prolongación: el puntillo, el doble puntillo y ligadura.
- i) Abreviaturas.
- j) Indicaciones adicionales para el movimiento, la expresión y articulación. Calderón. Nomenclatura italiana.
- l) Alteraciones, figuras y lugar en que se colocan. Alteraciones dobles. Alteraciones propias y accidentales.
- m) Nomenclatura de los intervalos de la escala diatónica.

2. Solfio : recitado, medido y entonado ; á una y dos voces sobre los conocimientos estudiados.
3. Canto: coros á una y dos voces.

*Segundo año*

1. Teoría :

- a) Semitono, diatónico y cromático.
- b) Intervalos. Calificativo de los intervalos mayores, menores y justos aumentados y disminuidos; intervalos simples y compuestos.
- c) Ritmos par é impar : sus derivados. Compases compuestos. Síncopas y contratiempos.
- d) Tresillo y seisillo. Valores irregulares, por acentuación y disminución (sucinto).

2. Solfio :

En clave de *Sol* y de *Fa*, recitado, medido y entonado, con figuración conocida, con alteraciones.

3. Generalidades :

- a) La voz humana, timbre, altura é intensidad. La voz del niño, tenor, barítono, bajo, soprano y contralto.
  - b) Instrumentos de cuerda, de madera, de metal y de percusión.
  - c) Orquesta, cuarteto, banda, charanga. (Su composición).
  - d) Introducción á la práctica. El canto escolar. Notación cifrada tonal.
4. Canto: coros á dos voces.

*Tercer año*

1. Teoría :

- a) Escalas mayores y menores. Tetracordo.
- b) Transformación de la escala mayor en menor. Tono relativo.
- c) Escala cromática.

2. Solfio :

En clave de *Sol* y de *Fa*. Recitado, medido y entonado.

do. Los mismos ejercicios del segundo año, inclusive la semi-corchea y los compases compuestos. Dictado musical.

3. Armonía :

Acordes perfectos en todos los tonos mayores y menores (trabajos escritos).

4. Generalidades.

Formas musicales (noción).

Formas elementales: ritmo, melodía, armonía.

Formas artísticas : música pura, vocal e instrumental.

Música de danza. Música de cámara, sinfonía y de programa.

Música dramática : canción popular. Drama musical. Géneros menores : ópera, opereta, zarzuela, sainete.

5. Práctica y crítica pedagógicas : en primero y segundo grados, con notación cifrada.

6. Canto : coros á dos voces.

*Cuarto año*

1. Teoría :

a) Notas de adorno, apoyatura, grupeto, trino, morden-te, etcétera.

b) Transporte escrito.

2. Solfeo. Dictado musical.

3. Generalidades.

a) Higiene de la voz.

b) Historia y estética de la Música.

c) Cantos escolares : su forma.

d) Fraseología musical : su analogía con la poesía.

4. Práctica y crítica pedagógicas : en segundo y tercer grado, con notación cifrada.

5. Canto: coros á tres y cuatro voces.

TRATAMIENTO DE LAS VOCES

1) *Curso de Aplicación*

1. Desde el tercer al cuarto grado inclusive, se clasificará la voz de *cada alumno*, en la forma siguiente :

Varones :

Primera voz : voz de timbre fino, ó blanca, parecida á la de niña, y que fácilmente alcanza al *mi b* en cuarto espacio.

Segunda voz : alcanza á *do* en tercer espacio, y no emite el *re* sino con esfuerzo.

En cambio de voz : el niño que habiendo cumplido los doce años, ya no puede entonar el *do* en tercer espacio.

Tercera voz : el alumno que después del cambio de voz, alcanza al *do*, en segundo espacio de la clave de *fa*.

Mujeres :

Primera voz : voz de timbre fino ó voz blanca ; alcanza al *fa* en quinta línea, empleando la voz de cabeza.

Segunda voz : la de niña con voz de pecho y no logra emitir sonidos con voz de cabeza.

La clasificación debe hacerse en un registro especial, en el que se dejará columnas vacías para anotar las variantes que pueden sobrevenir en el curso del año.

Durante el cambio de voz, el alumno será exonerado del ejercicio vocal.

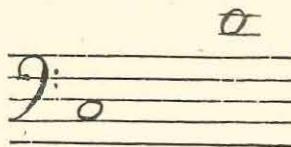
### 2) *Curso Normal*

2. En todos los años se clasificará la voz de cada alumno en la forma siguiente :

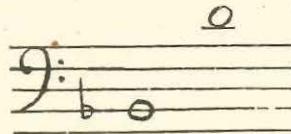
Varones :

a) Voz de niño (si hay), véase lo establecido en el curso de aplicación .

b) Tenor II : voz de timbre claro, no muy fuerte con el registro :

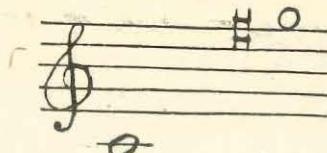


c) Bajo : voz de timbre grave, registro :

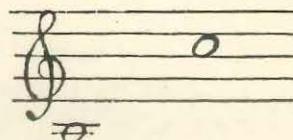


Mujeres :

a) Soprano : voz de timbre fino, registro :



b) Contralto : voz de pecho, registro :



3) *Disposiciones comunes para ambos cursos*

3. El alumno que no entona no debe ser separado sino en el caso de defecto laringeo ó de obstinada refractariedad auditiva, constatada después de varios años de ejercicios.

4. Cualquier ejercicio de canto ó de coro debe hacerse dentro de los registros correspondientes.

5. En clase, para los ejercicios de solfeo, no dejará de emplearse el diapasón.

6. En los ejercicios de solfeo entonado, determinación de sonidos y canto en general, se podrá emplear el piano ó el armónium.

7. No se darán lecciones ó deberes para preparar en clase sino á partir del quinto grado.

8. Aprovechar todos los instantes perdidos, aunque la lección señale otro tópico, para hacer un corto ejercicio de determinación de los sonidos.

9. En el curso preparatorio al normal, las lecciones se dividirán en repasar la materia anterior y esbozar el programa de primer año.

4) *Coros*

10. Cada año el profesor del curso normal, hará ejecutar algún trozo coral colectivo, es decir: fusionando las voces infantiles con las de los adultos. Es deseable, también, si es posible, un coro á 4 voces mixtas :

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Acéptase la renuncia presentada por el señor Alfredo Madrazo, del cargo de secretario contador, que desempeñaba en el citado establecimiento y nómbrase en su reemplazo al señor A. Valdez Taboada, quien deberá cesar en el puesto de jefe de celadores, que ocupa actualmente.

Art. 2.º Comuníquese, publíquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

**Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública.—**

**Nombramiento de un escribiente**

Buenos Aires, Noviembre 26 de 1910.

En atención á lo manifestado en la precedente nota,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Nómbrase escribiente en la subsecretaría de Instrucción Pública, al señor Julio Pelliza, en reemplazo del señor Juan S. Lavié, que no se ha presentado á hacerse cargo de su puesto.

Art. 2.º Comuníquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

**Colegio Nacional Nicolás Avellaneda.—Renuncia y nombramiento de secretario tesorero**

Buenos Aires, Noviembre 26 de 1910.

Atentos los términos en que se funda,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

**DECRETA :**

Artículo 1.º Acéptase la renuncia del cargo de secretario tesorero del Colegio «Nicolás Avellaneda», presentada por el señor don Gustavo S. Gómez, y nómbrase para reemplazarle en dicho cargo, al señor doctor Gustavo Rodríguez González.

Art. 2.º Comuníquese, publíquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

**Colegio Nacional de Tucumán.—Nombramiento de profesor**

Buenos Aires, Noviembre 30 de 1910.

Hallándose vacante en el Colegio Nacional de Tucumán el puesto de profesor de Trabajo Manual,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

**DECRETA :**

Artículo 1.º Nómbrase profesor de Trabajo Manual en el mencionado establecimiento, al señor Ernesto Ruiz quien desempeña interinamente ese cargo.

Art. 2.º Comuníquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

**Colegio Nacional y Escuela Normal de Maestras de Corrientes.—Nombramiento de profesores de Dibujo**

Buenos Aires, Diciembre 2 de 1910.

A fin de proveer las cátedras vacantes en el Colegio Nacional y en la Escuela Normal de Maestras de Corrientes, por fallecimiento del señor F. Benjamín Serrano,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

**DECRETA :**

Artículo 1.º Nómbrase para los referidos establecimientos, profesores de Dibujo : en el Colegio Nacional, al señor Manuel Cabral (hijo); en la Escuela Normal de Maestras, al señor Manuel Bermúdez y á la señorita Mercedes Hoffmann.

Art. 2.º Comuníquese, publíquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

**Universidad Nacional de Buenos Aires.—Derechos de inscripción de los estudiantes del notariado**

Buenos Aires, Noviembre 30 de 1910

Vista la nota que antecede del rectorado de la Universidad Nacional de Buenos Aires, en la que pide se apruebe la ordenanza sancionada por el Consejo Superior de la misma, fijando derechos de inscripción á los estudiantes del notariado; y de acuerdo con lo dictaminado por el señor procurador general de la Nación,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

**DECRETA :**

Artículo 1.º Apruébase la siguiente ordenanza sancionada por el Consejo Superior de la citada Universidad :

«Art. 1.º Agrégase, en el artículo 4.º de la ordenanza de arancel, las palabras «del notariado», después de «agrimensor».

Art. 2.º Comuníquese, publíquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

Escuela Normal de Maestras de Concepción del Uruguay.  
Nombramiento de maestra de grado

Buenos Aires. Diciembre 2 de 1910

Vista la renuncia que antecede,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Acéptase la renuncia presentada por la maestra de grado de la Escuela Normal de Maestras de Concepción del Uruguay, señora María A. Carosini de Britos, y nómbrase en su reemplazo á la maestra normal, señorita Elisa Maury, que lo desempeñaba interinamente desde el 1.º de Julio último.

Art. 2.º Comuníquese, publíquese, etcétera.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

Consejo Nacional de Educación—Colocando bajo su dependencia á todas las Escuelas normales de la República, de carácter nacional.

Buenos Aires, Diciembre de 1910.

Considerando:

Que el fin único de las escuelas normales de instrucción primaria es formar maestros y profesores para la misma, según expresamente lo reconocen las leyes 345

de 6 de Octubre de 1869, y 758 de 13 de Octubre de 1875, las primeras sobre la materia, como igualmente las posteriores y todos los decretos reglamentarios.

Que, consecuente con ello, la ley 1427 de 6 de Julio de 1884 por la cual se creó el Consejo Nacional de Educación, atribuye á éste gobierno y dirección de las escuelas normales de la capital federal, colonias y territorios nacionales, estableciéndose después por decreto de 6 de Abril 1893, que dependerían exclusivamente de dicho consejo en cuanto á su régimen interno, disciplina, administración é higiene.

Que esa ley y ese decreto consultan los fines primordiales de la Institución de las Escuelas Normales comunes, á la vez que las conveniencias de la educación primaria, por que estando destinadas las primeras á formar el personal docente para la segunda, es lógico que al Consejo Nacional, encargado de dirigirla, corresponda la administración, dirección y vigilancia de dichas escuelas.

Que el expresado Consejo está directamente interesado en que la preparación técnica, y sobre todo la práctica, que reciben en las escuelas normales los aspirantes al magisterio sea lo más completa posible; como también los departamentos normal y de aplicación llenen cumplidamente las exigencias de la enseñanza común ó primaria, lo que se obtendrá mejor haciendo depender aquéllas de su autoridad, relativamente á su organización y funcionamiento.

Que teniendo el Consejo Nacional de Educación la responsabilidad de tal enseñanza en las escuelas costeadas por la nación, es justo y conveniente que se le deje amplitud de facultades para proporcionar los medios al fin, muy especialmente en lo que respecta á la formación del maestro, cuya influencia es decisiva en la suerte de la escuela confiada á su dirección.

Que si la ley 1420, sólo acuerda á dicho Consejo el gobierno de las Escuelas Normales de la capital, colonias y territorios federales, es porque legisla únicamente para sus respectivas jurisdicciones, y no había tampoco, como las hay al presente, en virtud de la ley 4874, Escuelas

nacionales de instrucción primaria en las provincias, pero no puede desconocerse la conveniencia de extender la medida á toda la República, atentos los altos propósitos á que obedece.

Que el hecho de colocar las Escuelas normales de enseñanza primaria bajo la dirección inmediata del Consejo Nacional de Educación, no importa substraerlas á la general del Ministerio, desde que, con arreglo al artículo 52 de la precitada ley 1420, aquél funciona bajo su dependencia,

*El Presidente de la Nación Argentina—*

DECRETA :

Artículo 1.º Desde el 1.º de Enero de 1911, las Escuelas normales existentes en la República y que en adelante se establecieren, de carácter nacional, quedarán bajo la dependencia del Consejo Nacional de Educación.

Art. 2.º Este tendrá, sobre esas Escuelas, las mismas atribuciones técnicas y administrativas que sobre las primarias le confieren las leyes y decretos vigentes.

Art. 3.º El Consejo Nacional de Educación, organizará el servicio de administración e inspección que las expresadas Escuelas requieren para su funcionamiento, debiendo someter á la aprobación del Ministerio el reglamento ó reglamentos que con tal objeto dictare.

Art. 4.º Dichas Escuelas, serán entregadas por sus respectivos directores, á los empleados que el Consejo Nacional de Educación designe al efecto, bajo inventario de las existencias de las mismas, subscripto por ambos.

Art. 5.º Al hacerse la entrega, se labrará también un acta, firmada del mismo modo, en la que se haga constar el nombre y apellido del personal directivo y docente de cada establecimiento, con especificación del cargo que desempeña cada uno y de si es ó no de presupuesto, el nombre y apellido de los suplentes, en substitución de quien lo son, la fecha de la autorización correspondiente, desde cuándo y por cuánto tiempo ha sido autorizada la suplencia; el nombre y apellido del personal de servicio, y si es ó no de presupuesto; si el edificio es de propiedad fiscal ó particular, y,

en su caso, el nombre y apellido del propietario y el alquiler que se paga, con especificación de la fecha en que termina el contrato de locación, si lo hubiere, el balance de caja, etcétera.

Art. 6.º De las actas é inventarios de que hablan los artículos precedentes, se labrarán tres ejemplares, reservándose uno en la dirección de la Escuela, y elevándose los otros dos, respectivamente, al Ministerio y al Consejo Nacional de Educación.

Art. 7.º Exceptúanse de lo dispuesto en este decreto, la Escuela Normal Superior y la del Profesorado en Lenguas Vivas, actual N.º 2 de la capital.

Art. 8.º Comuníquese, publíquese, dése al Registro Nacional y archívese.

SAENZ PEÑA.

JUAN M. GARRO.

---

## SECCIÓN DOCTRINAL Y TÉCNICA

### EXPOSICIÓN Y CRÍTICA

#### De la reforma de la Escuela Media Italiana

Propuesta por la Comisión Real que nombró S. E. Leonardo Bianchi, Ministro de Instrucción Pública, por decreto de Noviembre 19 de 1905 y disuelta en Diciembre de 1909.

### I

#### CONDICIÓN DE LA ESCUELA MEDIA EN ITALIA

La Escuela Media, así como todos los centros educativos y escolares, debe reflejar y transmitir las condiciones sociales del tiempo en el cual florece y ejercer su influencia sobre las conciencias en formación. Esta necesidad de un paralelismo evolutivo entre la escuela y la organización y conciencia social, ha hecho sentir vivamente en todas las naciones cultas, la imprescindible necesidad de emprender una reforma, más ó menos profunda de todo el vasto organismo y ordenamiento escolar que sucede á la cultura elemental ó primaria.

El antiguo edificio levantado con la tradición retórica, con materiales, por una parte, de la escolástica y del humanismo, revocado sucesivamente con la conquista de la ciencia en su maravillosa afirmación, en su creciente dominio sobre la vida moderna y contemporánea, mal puede resistir á los golpes demoledores de la crítica pedagógica que aca-

loradamente señalaba la pobre y desfalleciente correspondencia entre la Escuela Media y las cotidianas necesidades individuales y sociales. Es lógico, pues, que en los estados que con mayor obstinación trabajan por colocarse ó por permanecer á la cabeza del progreso civil y cultural, como Alemania y Francia (por no citar los estados menores) la Escuela secundaria atrajera bien pronto el pensamiento y los cuidados de aquellos que por cariño ó por deber, se desvelan por los problemas escolares, en los cuales quedan virtualmente resueltas todas las cuestiones que interesan á la civilización y al bienestar de un pueblo.

Así Prusia, en varios períodos y tras largos debates en los que tomaron parte los ingenios más elevados, desde Teodoro Mommsen á Federico Paulsen, y Francia en 1902, después de larga y diligente encuesta á la que contribuyeron los hombres más conspicuos de las Ciencias y las Letras; procedieron valerosamente á la transformación de los reglamentos escolares secundarios, por haber reconocido que no respondían á las necesidades de la cultura y de la vida económico-social presente.

¿Qué hizo Italia al encontrarse ante el arduo problema? ¿Fué acaso tardía en comprender la necesidad de resolverlo más ó menos radicalmente? Mentiríamos al afirmar que la Escuela Media no se presentó tan pronto en la mente de nuestros estudiosos, maestros, pedagogos y Ministros de Instrucción Pública, porque desde 1869, Bertini, de la Universidad de Turín, formulaba un esquema suficientemente ordenado de un nuevo reglamento para imponer á la Escuela secundaria. Nos vemos obligados, por otra parte, á afirmar que los problemas de la Escuela, sea por razones de política general, ó sea por la no excesiva competencia de los mismos Ministros de Instrucción Pública y del Parlamento, llegaron con penosa lentitud y extremas dificultades á discutirse en las asambleas legislativas.

Y por esto, mientras aquellos que se preocupan por la cultura nacional y por una mejor preparación profesional y técnica de las generaciones que se arman para la vida, afrontan en los periódicos y en los libros los problemas

escolares, preconizando las soluciones que les parecen más adecuadas, acaban por estrellarse contra los escollos de la política; y es de esta suerte que han muerto sin commiseração los proyectos de Bocelli, Martini, Gallo y de N. Nasi, sultando desanimadores ensayos las parciales reformas de Baccelli (1900) y de Orlando (1904).

Tal era el estado de la cuestión de la reforma acerca de la Escuela secundaria en Italia, cuando el Ministro de Instrucción Pública, señor Leonardo Bianchi nombró, por decreto de Noviembre 11 de 1905 una comisión que estudiase ampliamente las causas de las diferencias en la instrucción que hacían nula la eficacia de la Escuela Media en Italia y para que propusiera el trazado de una reforma que no dejase nuestra Escuela extraña al admirable desenvolvimiento de la multiforme energía de la vida actual.

## II

### LA OBRA DE LA COMISIÓN REAL

La formación de la Comisión á la cual estaba confiada la solución de problema tan importante, extrañó no poco y despertó alguna nota crítica, porque en aquella no figuraba ninguno de los que con más valentía habían escrito y discutido sobre la reforma escolar. Mas, después se le concedió la benévolas expectativa que suele también acordarse á los Ministros que se ponen á la obra, y la Comisión comenzó sus trabajos.

Después de más de un año de trabajo y precisamente el 24 de Julio de 1907, presentaba una primera relación al Ministro de Instrucción Pública, L. Rava, sucesor de Bianchi y de Fusinato. En ella se trazaban las líneas fundamentales de la reforma; pero sólo en los últimos meses de 1909 vió la luz el laborioso trabajo de la Comisión Real. Excusado es decir que el público y los hombres de estudio no acertaron á explicarse la morosidad de esta Comisión, la cual, claro está, echó fama de poco diligente.

Ahora bien, ante los dos grandes volúmenes de la Comisión, nosotros, que no escatimamos nuestra crítica cortés

y que aun mantenemos nuestras posiciones de combate ó de censores moderados, debemos confesar lealmente que la obra de la Comisión Real es un estudio meditado y concienzudo, que podría acaso ser producido en menos tiempo; pero no podía ciertamente improvisarse como pretendían algunos reformadores extemporáneos, que llenaron las columnas de algunas revistas quincenales en los cuales la ligereza y la pretensión corrían parejas con las voces que se elevaban en el Congreso que no son siempre el más seguro exponente de la competencia.

El trabajo de la Comisión Real abarca siete puntos sucesivamente consagrados á las: *vicisitudes* de la Escuela Media en Italia, á *verdaderas tentativas* de reforma, á la *opinión pública* en torno al problema de la Escuela secundaria, á las *propuestas* de la Comisión, á la *razón* del *orden didáctico* propuesto por la Escuela de cultura general, á la *instrucción popular, técnica y profesional*, á la *educación física* y á ciertas cuestiones que tienen conexión con la reforma de los estudios de la Escuela Media. Las partes que despiertan, con razón, más interés son; la tercera, la cuarta, y la quinta, que encierran la cuestión capital de la reforma propuesta.

La Comisión Real, como base de su reforma sugerida y propugnada, hace una clara y fundamental distinción entre la *instrucción media de cultura general* y la *instrucción media técnica y profesional*, correspondiente al grupo de institutos escolares fundamentalmente diversos: son Escuelas de cultura general aquellas que tienden á formar la mente y el carácter de los jóvenes, «por medio de la cultura general literaria y científica que prepara para estudios superiores»; son por el contrario Institutos de Instrucción Media técnica y profesional todas las demás Escuelas «que tienen por fin el complemento de la instrucción popular y la preparación general y especial conveniente al ejercicio de determinadas profesiones, tanto en la agricultura como en la industria, en el comercio y en el servicio público.»

La morfología escolar que ha de responder á tan múlti-

tiples fines, abrazará dos grados: uno inferior y el otro superior.

Veamos primero la organización de la Escuela de Cultura General, sobre la cual la Comisión debía y quiere justamente insistir con amplitud de estudios y de determinaciones.

El grado inferior de la Escuela de Cultura General, según el parecer de los informantes, debía estar constituido por una Escuela común preparatoria, no al uso de la Escuela Media ó Secundaria de grado superior, como muchos maestros y congresales de Florencia (1), creían; dando palos de ciego, al censurar y condenar una Escuela de la cual no teníamos claro concepto, sino una Escuela que sólo comprendiera los tres grados superiores de la enseñanza media, que dan acceso á la Universidad.

Esta Escuela trienal que se apoya en otros tres Institutos, que «por respeto á la tradición patria, se denominaban Gimnasios y cuyo fin estaría determinado por la necesidad de procurar á los alumnos que prosiguen los estudios de segundo grado para llegar á la Universidad, una cultura fundamental y una madurez que hagan fructíferos los estudios ulteriores».

Las materias que formarían el programa, serían: 1.º Italiano; 2.º Francés; 3.º Nociones de Historia; 4.º Nociones de Geografía; 5.º Ejercicios de educación psicológica; 6.º Nociones de Ciencias Matemáticas y Naturales; 7.º Elementos y ejercicios de Dibujo. Ninguna de estas materias sería facultativa.

De este único tronco saldrían tres Institutos de Cultura General de segundo grado, que tomarían, siempre en homenaje á la tradición, el nombre de Liceo Clásico, Liceo Moderno y Liceo Científico, y que substituirían al actual único Instituto Liceo Clásico-Científico y á la sección Físicomatemática del Instituto Técnico. Siendo los tres quinquenales.

---

(1) Se alude al Congreso de Profesores de la Escuela Media que tuvo lugar en Florencia, en septiembre de 1909.

Cada Liceo deberá tener, pues, en el mayor grado posible, su carácter diferencial, derivante de las materias de estudio á las cuales se asigne mayor preponderancia. Así, el Liceo Clásico, comprenderá : Gramática y Literatura Italiana, Gramática y Literatura Griega, Gramática y Literatura Francesa, Filosofía, Historia, Geografía, Matemáticas, Física, Química é Historia Natural; pero, ante todo, deberá prestarse suma atención al estudio de las lenguas y literaturas de la antigüedad (griega y latina), que darán, sin duda, el carácter y valor educativo á todo el curso.

El Liceo Moderno, contendrá en su programa : el estudio de la Lengua y Literatura Italiana, de la Lengua y Literatura Latina, de la Lengua y Literatura Francesa, de la Lengua y Literatura Alemana ó Inglesa, de la Filosofía, de la Historia, de las Matemáticas, de la Física, Química é Historia Natural, de la Geografía, de las instituciones del Derecho público y privado, de los elementos de la Economía Política y del Dibujo. Evidentemente, el carácter y la dirección que debe prevalecer en este Liceo es el estudio más acabado posible de las lenguas vivas más ricas y más literariamente difundidas, y el estudio elemental de las Ciencias Jurídicas y Económicas.

En fin, en el Liceo Científico, encontraremos : la Lengua y Literatura Italiana, la Lengua y Literatura Francesa, la Lengua y Literatura Alemana é Inglesa, la Filosofía, la Historia, las Matemáticas, la Física y Química, las Ciencias Naturales, la Geografía, y el Dibujo. Junto á estas enseñanzas obligatorias, figura también, como facultativo, el estudio acabado de la Lengua y Literatura Latina.

A la par del organismo que acabamos de describir, de la Escuela Media de Cultura General, surge la organización de la Escuela Secundaria Técnica y Profesional. Esta presenta como base una Escuela de preparación que abarca, como el Gimnasio, tres cursos, y que por el fin que debe perseguir y por su orientación práctica y real, puede llevar con propiedad el nombre de *Escuela Técnica*.

Sus programas, conteniendo elementos esenciales de una modesta cultura general, no pueden ser uniformes, debiendo

coordinarse con la instrucción varia recibida en la Escuela ó en las Escuelas profesionales de segundo grado, á las cuales debe precisamente llegar. En efecto, la instrucción técnica y profesional de segundo grado, debe estar representada en la mente de los investigadores por Escuelas de organización, duración, programas y denominaciones que pueden variar á tenor de las profesiones particulares, para las cuales cada Escuela debe preparar á sus alumnos.

Con la Escuela Técnica, única y múltiple al mismo tiempo, y con la multiplicidad de Escuelas Técnico-profesionales de segundo grado, se respondería á la necesidad arriba mencionada, de dar á la juventud una preparación general especial, conveniente al ejercicio de determinadas profesiones, como la Agricultura, la Industria y el Comercio; mientras una Escuela complementaria de instrucción, salida del curso popular de la Escuela primaria, podría preparar para el ejercicio de profesiones y oficios menores.

Este ligero bosquejo, sería la organización exterior de nuestros Intitutos secundarios, vislumbrados por la comisión, Institutos, al primero de cuyos grados se debería ingresar mediante certificados de examen de capacidad.

Ahora bien, dejando de lado las otras cuestiones que tienen conexión con la Escuela Media, como la preparación de los maestros que substancialmente aceptamos como cosa bien trazada por la Comisión; pues, desde hace mucho, nosotros y con nosotros muchos estudiosos de los problemas escolares, invocábamos, á aquella especie de seminario pedagógico, destinado á la preparación técnico-profesional de los profesores, con la oportuna transformación de la actual Escuela normal, que es Seminario Científico y no profesional, sugerido por los comisionados reales, y no deteniéndonos, al menos por ahora, en la propuesta acerca de la vigilancia sobre la Escuela Media, por medio del cuerpo técnico de la Inspección, ni sobre la modalidad de la reforma diseñada, concentremos nuestra atención sobre la parte de la Morfología escolar propuesta, más vulnerable, es decir, en lo que se refiere á la organización de la Escuela secundaria de Cultura General, puesto que la re-

forma de las Escuelas Técnico-profesionales se halla superficialmente tratada en los dos volúmenes de la Comisión, y que por otra parte, acerca de ella es más fácil el acuerdo.

### III

#### CRÍTICA AL DICTAMEN DE LA COMISIÓN REAL

Quien pretenda la reforma de la Escuela Secundaria, según nuestro criterio, debe obedecer á algunos juicios fundamentales que pueden válidamente dirigir su obra. En efecto, en la ordenación de la Escuela Media, es necesario tener presente que ella debe: 1.º reflejar la evolución histórico-social y el desarrollo de la cultura que se revela en el movimiento literario y en el progreso científico; 2.º responder á las necesidades culturales, porque debe ser órgano de transmisión de la cultura literaria, científica y artística; 3.º satisfacer las necesidades psicológicas, procurando el desarrollo de las necesidades psíquicas é individuales, sirviendo á las tendencias nacionales y á las necesidades sociales, ya sea preparando gran parte de la clase dirigente, á la cual procura una concepción de la vida histórico-social, ó ya sea observando la ley de división de las funciones sociales.

De manera que en virtud de tales principios directivos, la Escuela Secundaria, no debe sólo contener el pasado ó sólo el presente, sino que debe reflejar el uno y el otro. Deberá ser científica y literaria, eminentemente educativa, en concordancia con la vida social en la cual se desenvuelve.

¿Se ha inspirado la Comisión Real en este sentido? Puesto que nuestro examen debe ser sereno, reconocemos que el influjo de los alumnos y de los predichos juicios informa parte de la relación de la cual disentimos. No podía ser de otra manera, considerando que á menudo dió valor á cuanto se había escrito y discutido desde medio siglo acerca de la transformación de nuestras Escuelas. Sino que cumple preguntarse una vez más si la parcial y relativa obediencia á los principios directivos indicados, ha conducido á la Comisión á una organización de la Escuela

Media de una perfección bien relativa, enteramente aceptable.

En verdad, los puntos más vulnerables de la reforma trazada por la Comisión, son tres, á nuestra manera de ver: en primer término, la *reducción* del Gimnasio en una Escuela trienal de cultura general, sin Latín, no exento todavía de alguna utilidad inmediata: en segundo lugar, la *creación* de un Liceo moderno, cuya necesidad no se comprende ni se justifica al lado de un Liceo científico, y la *ausencia* de toda cultura clásica en este último.

Ya puede plantearse, pues, una cuestión general: si puede haber una Escuela Media de Cultura General y plasmadora de la conciencia y del espíritu, sin el estudio de una lengua clásica, por lo menos. Y la proposición enunciada, va á herir, no sólo el Liceo Científico, propuesto por la Comisión Real, sino también á la Escuela Secundaria, soñada por los profesores de enseñanza media, congregados en Florencia, y patrocinada por el profesor G. Salvemini, de la Universidad de Mesina, con la palabra y la pluma. En esta Escuela, se pretendería que los jóvenes estudiasesen con criterio de humanistas á Dante, Ariosto, Shakespeare, Gœthe y algunos otros clásicos modernos, ignorando completamente las Literaturas Griega y Latina.

Si la nueva Escuela Media debe ser, ante todo, Instituto destinado á formar la conciencia y preparatorio para la Universidad, es evidente que no puede llamarse verdaderamente tal, sin el estudio de una lengua clásica, sino para vivir y apreciar con certidumbre la concepción naturalista y estética de la vida griega, por lo menos, para conocer las bases, condiciones y fuerzas del desarrollo de la conciencia moderna; ó sea para sorprender en la cultura moderna, la continuidad de la evolución espiritual.

Todo esto, es lo que observamos al primer golpe de vista. Pasemos al Gimnasio trienal.

La Comisión Real, reconoce como fin inevitable, lo que nosotros proponíamos diez años antes y volvimos á confirmar en 1907, en nuestro libro, *Pedagogía de la Escuela Media*, la necesidad de una completa separación entre la Es-

cuela de preparación técnica y profesional, para la industria y el comercio ó para los servicios públicos, y propone una Escuela trienal, cuyos programas no difieren, en verdad, substancialmente, como veremos, de las materias de la Escuela Técnica, única y múltiple, á un mismo tiempo.

Según el pensamiento de los miembros de la Comisión, el Gimnasio trienal, deberá responder á tres necesidades :

1.<sup>a</sup> Madurar la mente y la vocación de los jóvenes, encaminándolas á los estudios superiores, para los cuales la madurez se considera indispensable.

2.<sup>a</sup> Impedir que cualquier joven elija un Instituto que comprenda en sus programas el Latín, hacia el cual no se sienta inclinado.

3.<sup>a</sup> Retardar el estudio de la lengua latina y dar al mismo tiempo una cultura nada inútil para el que debiere truncar sus estudios después del Gimnasio trienal ó eligiese otro Instituto.

Ahora bien, ¿las tres razones ó necesidades apuntadas bastan para justificar un Gimnasio de tres cursos sin Latín ?

Confesemos paladinamente que estas razones no carecen de peso, pero también que su gravedad no nos parece suficiente, para aconsejar la providencia propuesta.

Ante todo, sobre la madurez del entendimiento y de la vocación, habría mucho por observar; pero si nos restringimos á notar que es cosa demasiado relativa y subjetiva la madurez intelectual y vocacional, para que sólo por ello deba criarse un Gimnasio que resulte como sala de espera. Programas no exorbitantes y métodos racionales encuentran siempre la mente madura. La Escuela jamás debe crear la vocación; ella la supone y puede favorecerla. Lo que es necesario sobre todo en la organización de la Escuela es saber aquello que se quiere y determinar un fin definido y seguro, y no desperdiciar un tiempo precioso ni aun tratándose de una Escuela formativa y de cultura.

La segunda razón es menos general é indeterminada; pero, no es más positiva y persuasiva, estando contenida, en parte, en la primera. Asignar por finalidad á un Instituto

el poder evitar un error de elección, aunque concedamos que esto pueda ser posible, es una puerilidad.

Errores de elección, se encuentran, no sólo en la Escuela Media de grado superior, sino en la misma Facultad Universitaria.

Ahora bien, crear una Escuela, ni técnica, ni clásica, ni científica, por la remotísima probabilidad de poder impedir que algunos jóvenes se encuentren en las condiciones de haber estudiado inútilmente, según su juicio, el Latín y algunas otros materias, no nos parece un proceder acertado. En líneas puramente abstractas, acaso se pudiera pensar en un Instituto tan incoloro y poco definido, pero en la vida, es indispensable tener en cuenta la realidad.

La única razón ó consideración que no se puede descuidar, es la tercera: pero, también ella, no tiene todo el peso que á primera vista se le podría atribuir.

En efecto, sostener que los jóvenes de diez, y, con más frecuencia, de once y doce años, no se hallan en grado de aprender Latín, es, acaso, generalizar mucho. Ciertamente, si la Escuela elemental, después del tercer año, se dividiese y, por una parte, continuara como la popular, por tres años más, y, por la otra, se pudiese todavía prorrogar por un bienio, ó, al menos, por un año, con programas despojados de todas las nociones que son propias para la educación de aquellos jóvenes que no pasarán á la Escuela Media, y tal fuera la verdadera preparación para la Escuela Secundaria, los alumnos, á los once años, como término medio, se encontrarían adecuadamente preparados y maduros para el estudio del Latín.

Por lo demás, más que la teoría con la relación á esta cuestión podemos mostrar los resultados de la práctica ó la experiencia. Cuando los jóvenes de cerca de once años, se encuentran con maestros que se contraen á métodos nada pesados y ligeramente filológicos, pero racionalmente comparativos y prácticos, no se encuentra ni insoportable ni incomprendible gramatical y lógicamente la lengua latina.

Hubo un momento que, entre paréntesis, no ha pasado

aún enteramente, en el cual se pretendió convertirlo todo en cosa fácil, cuando no en cosa hecha.

Ejercicios, diccionarios, diccionarios manuales, frases hechas, notas y comentarios habían y han substituido el intollerable esfuerzo del alumno, el cual no estando bastante acostumbrado á pensar, se ha encontrado y se encuentra naturalmente con el cerebro sin pensamiento y con la mente no formada.

Ahora bien, retardar el estudio de la Gramática Latina, es debido en gran parte á esta manía de convertir todas las cosas en fáciles y no de provocar nunca el esfuerzo del alumno. Nadie niega que un joven de diez y ocho ó veinte años, pueda reflexionar, abstraer y generalizar con más facilidad que un jovencito de once ó doce años, á pesar de que la psicología de la adolescencia, á este propósito, desmienta á veces y descubra en el adolescente la prevalencia de lo irracional sobre lo racional; pero todo el esfuerzo que exige el estudio del Latín, no está distribuido por igual en todos los cursos durante los cuales la mente se madura y la vocación puede perfilarse y afirmarse.

Las tres razones, por lo tanto, que guiaron á la Comisión Real, no nos parecen tan decisivas que se haya de aceptar un Gimnasio trienal, privado de la enseñanza del Latín, sin notar que éste, como indicaremos, si tiene el derecho de entrar en la Escuela de Cultura General, no puede estar en el vérice, sino que debe encontrarse en la base y proseguir ó detenerse, según las finalidades particulares de la Escuela Media de grado superior.

Si después del Gimnasio sin Latín, que tiene orientación utilitaria, excluida por principio de la Escuela Media, distinta de la Escuela Técnica y Profesional, se pasa al Instituto Medio, que sucede al Gimnasio, nos encontraremos en el *Liceo Moderno*, de cuya necesidad no nos convencemos por las razones aducidas por la Comisión. En efecto, los caracteres diferenciales de este Liceo, serían las Ciencias Morales y la Literatura Moderna, y, más claramente, pero muy exactamente, la Lengua y Literatura Italiana, la Len-



— 393 —

gua y Literatura Alemana ó Inglesa, la Geografía, las nociones de Derecho Público y de la Economía Política, la enseñanza del bajo Latín, del Latín cristiano y de la Ciencia.

¿Quién no descubre aquí, que las lenguas vivas ó modernas, las nociones del Derecho Público, de la Economía y del Latín post-clásico, ó son una necesidad para todos los estudiantes de la Escuela Media, como yo pienso, ó tomadas en sí mismas, no constituyen una necesidad tan imperiosa como para poder dar por sí solas origen á un tercer tipo de Escuela Liceal? Y digo Escuela Liceal ó Media, porque, si se entendiese formar con el Liceo Moderno una especie de pequeña Facultad de Filología nueva sería inútil toda discusión, puesto que ya no se trataría de un Liceo ó de un Instituto de Cultura General Secundaria, sino de una Escuela Universitaria.

Considero que el Liceo Moderno, propuesto por la Comisión, no se halla suficientemente justificado ó no es justificable y que las materias que constituyen el programa deben estar contenidas en los planes de estudio del Liceo Literario Clásico y del Liceo Científico y sólo aceptable para responder á las exigencias individuo-sociales y al movimiento de diferenciación de la cultura que es científica y literaria.

De este Liceo, dimos ya hace dos años, cuando había sido apenas anunciado, el siguiente juicio: «el Liceo llamado *Moderno*, no es ni científico, ni literario, ni antiguo, ni moderno, y no presenta finalidad especificada y clara; es un mero pleonasmo y hace el efecto de un libro sin principio y sin fin. Participa del Liceo Científico y del Liceo Clásico y no alcanza á dar una cultura acabada, porque le falta íntegramente el pasado clásico y no se encuentra en él por completo el presente de la Ciencia». Y, francamente, no sentimos la necesidad de cambiar de apreciación, tampoco á veinticuatro meses de distancia.

El Estado podrá, si quiere, asumir semejante tarea, crear un Instituto de Lenguas Vivas, pero, éste no podrá tener nunca la finalidad que se atribuye á la Escuela Media,

referente á la cultura general y á las Facultades Universitarias.

Evidentemente, la tendencia de la Comisión era la de la ampliación del organismo de la Escuela Media, según el ejemplo de Alemania; la cual (cosa que no debe olvidarse) consagra un puesto bien distinto á la Lengua Latina también en el Gimnasio Real, y se pasó, de esa manera, de un Liceo único que no podía sostenerse, oprimido por sofocantes programas, á la propuesta de un triple Liceo, cuyos programas parecen invadir, á veces, el campo de la Universidad.

Acerca del Liceo Científico, sólo diremos pocas palabras. Confesemos, desde luego, que las líneas generales de este Instituto, están bien trazadas y que casi estamos en completo acuerdo con el criterio de la Comisión Real. Disentimos sin embargo, en la exclusión del Latín, por la razón prejudicial ó preliminar, arriba mencionada. No se concibe una Escuela Media de cultura ó formativa del espíritu, en la cual no tenga lugar, ni aun en modesta proporción, una lengua y literatura clásica. En el Liceo Científico, el Latín deberá y podrá tener finalidad, aunque parcialmente utilitaria, como la Comisión propone para el Liceo moderno, pero, deberá, al mismo tiempo, abrir la puerta al conocimiento de la civilización clásica. La Lengua Latina ha sido durante muchos siglos cercanos á nosotros, la lengua científica y no puede ser ignorada por quien se prepara para la Ciencia que dimana de la cátedra universitaria y de los laboratorios que impulsan el incremento de aquélla.

El alumno del Liceo Científico debe comprender en su texto original las obras de los dos Bacón, de Galileo, de Descartes y de Newton, para no citar otros nombres, porque el espíritu del cultivador de la Ciencia no debe estar privado de la posibilidad de poder descubrir el desarrollo de la cultura desde la época clásica hasta la Edad Moderna y Contemporánea. Esta necesidad, sentida aunque débilmente también, por la Comisión ha obligado á ésta á proponer como anteriormente notamos, en el Liceo Científico, la Lengua y Literatura Latina como materia facultativa. Pero

¿qué alumno en Italia estudiará una materia facultativa cuando tiene ya ocho ó diez obligatorias? Las rápidas observaciones críticas hechas á la organización interna de la Escuela Media inferior y superior, alcanzan ya virtualmente también á los programas del Gimnasio y de los tres Liceos, pero no será, sin embargo, ni inútil ni inoportuno agregar todavía algunas palabras.

El programa del Gimnasio trienal, como conjunto de materias de estudio es fundamentalmente bueno y los criterios con que debería ser desarrollado, son, desde ciertos puntos de vista, óptimos; pero las finalidades indeterminadas é imprecisas vician también la virtualidad del programa. La fisonomía de un instituto escolar, se manifiesta por su fin.

Ahora bien, el fin verdadero del Gimnasio de tres años es en realidad sólo un ejercicio psicológico sin definiciones psicológicas, una enseñanza de la Historia Civil, de la lengua nacional, de la francesa y del Dibujo como medio de maduración ó sistema de retardo para la elección de una Escuela que tenga fin claro y determinado.

Todo esto es, desde el punto de vista pedagógico, erróneo y bajo el aspecto utilitario, perjudicial. Sin agregar que una educación psicológica, esto es, del intelecto, del sentimiento y de la voluntad, sin una definición por lo menos descriptiva de los fenómenos del espíritu, y una enseñanza de la Historia dada ocasionalmente, como pretende la Comisión, no pueden educar la mente hacia una primera orientación en la observación psicológica, en la Historia y en la sociedad. El Gimnasio debería ser, en verdad, el primer grado de la Escuela Media y debiera contener materias que se diferencien en los grados superiores; pero esto no se obtendrá sin la enseñanza del Latín, que da al Gimnasio su verdadero carácter, profundamente diferencial, respecto á la Escuela Técnica y no excluye los elementos del Dibujo como factores de educación estética.

Respecto al segundo grado de la Escuela Media, observamos que la enseñanza del Latín en el Liceo Clásico, no está bien delineada en sus límites y en sus relaciones

con las demás disciplinas, en tanto que está demasiado circunscripto en el Liceo Moderno.

No quisiera que en el Instituto Clásico se mirara solamente el ideal antiguo y no se siguiera el desarrollo de la conciencia en las varias fases de la latinidad hasta el nacimiento de las lenguas y literaturas neolatinas, y que en el Liceo Moderno se ignorase el Latín de César y de Cicerón para conocer solamente el Latín de la patrística y el medioeval.

Una literatura no se conoce sino siguiendo todo su desenvolvimiento. No se puede estancar el conocimiento del Latín en la época de Trajano, ni puede comenzarse desde tal período. La pedagogía más elemental no consentiría semejantes profanaciones ni en las Escuelas de cultura formativa ó general.

Pero, es claro que estos inconvenientes derivan del retardo del estudio del Latín, que, puesto en Institutos ya diferenciados, no puede ser ya materia de una educación múltiple, sino de una simple instrumentalidad, adaptada á una finalidad determinada.

Una grave laguna se nos presenta, además, en el Liceo Clásico, constituida por la carencia del estudio del Alemán ó del Inglés. Un filólogo ó filósofo que ignore completamente el Alemán, malamente seguiría el movimiento creciente de los estudios por él cultivados. La Comisión Real, como fácilmente se revela, no podía introducirlo en un programa, por no obligar á los jóvenes á un estudio simultáneo de tres gramáticas: latina, griega y alemana. Pero, esta laguna demuestra una vez más la necesidad de dejar el estudio del Latín para el Liceo.

Desde todo punto de vista, nos parece perfecto lo afirmado por la Comisión, en lo que respecta á la enseñanza de la Filosofía en los tres Liceos. En efecto, á la Filosofía, corresponde la tarea de unificar las enseñanzas con la virtud de su espíritu eminentemente sintético y educativo.

Y aquí ponemos punto final á los apuntes críticos, para llegar á la conclusión con proposiciones concretas.

IV

NUESTRA PROPOSICIÓN

Naturalmente, el que critica una organización escolar debe anhelar otra, porque el *sport* de la crítica negativa nos resulta simplemente inmoral.

Ahora, se nos preguntará: ¿con qué organización de la Escuela Media, quiere substituirse la ideada por la Comisión Real?

Quién nos haya seguido con relativa atención, podrá seguramente reconocer nuestras ideas y propósitos.

Dejando á un lado, por el momento, la Escuela Normal, que no ha sido tocada por la Comisión, y, manteniéndonos en el campo de la Escuela Media de Cultura General, formativa del espíritu, y persuadidos de las consideraciones: *a)* que no puede comprenderse perfectamente la cultura moderna y contemporánea en sus varias manifestaciones, sin un conocimiento de la civilización antigua; *b)* que no puede darse Escuela Media de veraz y duradera educación multilateral de la conciencia sin el estudio de una de las lenguas clásicas por lo menos; *c)* que el estudio del Latín no puede ser retardado y colocado en el segundo grado de la Escuela Media sin que á ésta le falte su base natural y cultural histórica; *d)* que la mente de los jovencitos es suficientemente madura para el estudio de la gramática latina de la edad de once ó doce años, cuando ésta sea enseñada con criterio más práctico sin ser empírico y con fáciles comparaciones con la gramática italiana, estudiada ya en parte en una escuela primaria, diversa de la popular (que no puede tener por fin principal la preparación para las Escuelas Superiores) y verdaderamente en concordancia con la Secundaria; *e)* que las relaciones de afinidad entre nuestra lengua y la latina, hacen para nosotros, italianos (y podría decirse para los franceses y españoles), mucho más fáciles que á los otros pueblos el aprendizaje de las lenguas literarias de Roma; *f)* que, en fin, en la organización de la Escuela Media, ocurre proceder de lo indis-

tinto á lo distinto ó diferenciado, ó sea de una base común, á diferenciaciones impuestas por las finalidades específicas. Nosotros queríamos que la Escuela Secundaria de cultura general y educativa, estuviera dividida en dos ciclos ó grados de cuatro años cada uno.

El primer grado, que pudiera denominarse, en homenaje á la tradición italiana y clásica, *Gimnasio*, contendrá junto á la enseñanza no muy diversa de la del actual Gimnasio inferior ó del Gimnasio trienal, propuesto por la Comisión Real, el estudio del Latín como materia que daría el carácter diferencial á tal Escuela y que sería tronco común de los grados superiores de la Escuela Media, constituyentes del segundo ciclo.

Estos grados sucesivos al Gimnasio único ó preparatorio, para todos aquellos que á través del Liceo, aspiran á la Universidad, no serían tres como los propuestos, sino dos, esto es, un *Liceo Literario* y un *Liceo Científico*, correspondientes, al doble desarrollo de la cultura.

El estudio del Latín, abrazaría cinco años: esto es, cuatro en el Gimnasio cuatrienal y un quinto en los del Liceo. La razón por la cual quisiéramos que el quinto año de enseñanza del Latín entrase ya en los Liceos, debe buscarse en la necesidad de juzgar también la Lengua Latina, hacia las finalidades específicas de los dos grados de la Escuela Secundaria Superior: puesto que, mientras, en el Liceo Literario y Clásico, el Latín se unirá al Griego y con más amplio programa podrá revelar más profundamente la vida y el espíritu de la entigüedad griega y romana, en el Liceo Científico, se detendrá, preferentemente, sobre los escritores didácticos y doctrinales y sobre el conocimiento de las obras científicas, escritas en lengua latina en el Renacimiento y en la Edad Media.

En ambos Liceos deberá encontrar lugar la noción del Derecho y de la Economía Política al lado de la Lengua y Literatura Alemana é Inglesa, ya que para el conocimiento del Francés, bastarán los cuatro años que se han asignado en el Gimnasio, y las lenguas inglesa y alemana, no son menos útiles al cultivador de las Cien-

cias, que á los que se dedican á las Letras y á la Filosofía.

Los caracteres diferenciales de ambos Liceos, se encontrarían en la extensión y prevalencia dadas respectivamente á las Letras ó á las Ciencias. La licenciatura del Liceo Literario y Clásico, serviría para la Facultad de Letras, Filosofía y Jurisprudencia, mientras que la licenciatura del Liceo Científico, serviría de acceso á todas las otras Facultades. Debería haber exámenes serios y concluyentes para integrar los diplomas y conceder la admisión á la Facultad, por lo cual, una y otra licenciatura, no se prepararían directamente.

Esta, apenas esbozada, nos parece una organización de la Escuela Media de Cultura General y preparatoria para la Universidad, que mientras conserva lo que no merece desaparecer de la actual organización, hace las concesiones, ahora más que nunca, imprescindibles á los derechos de la Ciencia de la modernidad y de las necesidades individuo-sociales, y crea una Escuela Media que encuentra en la Filosofía, en las Universidades modernas y en las Ciencias, las fuerzas plasmadoras de una conciencia que se halla en grado de concebir la naturaleza y la historia, la vida individual y la vida de la sociedad.

Prof. PIETRO ROMANO.

De la Universidad de Turín.

### Observaciones acerca de la determinación de los tipos endofásicos

---

El estudio de los tipos endofásicos y sus aplicaciones didácticas, en lo referente á procedimientos pedagógicos y formas de enseñanza, plantea una serie de problemas tan curiosos como interesantes, y de cuya solución, no es difícil prever modificaciones ó nuevas orientaciones en la materia. No es este el momento para entrar en ese tópico que, por otra parte, he tenido oportunidad de tratar en varias publicaciones pertinentes, sometiéndola á la consideración de los profesionales estudiosos y particularmente de los investigadores. Además, antes de intentar las aplicaciones de los tipos á los procedimientos y formas de enseñanza, es menester conocer más á fondo las modalidades de cada uno y arribar, si no á conclusiones generales, por lo menos á inducciones basadas en estadísticas más completas.

Las investigaciones realizadas en ese sentido, son pocas aun y la bibliografía del tema es relativamente muy reducida: Ballet, Saint Paul, Egger, Stricker, Lemaître, van Blervliet, y pocos más, y entre nosotros Mercante y Moreno (Julio del C.). El número de sujetos observados no permite á los investigadores arribar á conclusiones de carácter general y, como lo observa Lemaître mismo, las suyas sólo le insinúan algunas inducciones. Por otra parte, las cuestiones didácticas de carácter experimental no han sido llevadas al terreno de los hechos, si se exceptúa las experiencias de Mercante, relacionadas ó concretadas á la aptitud matemática del niño.

En la mayor parte de los promedios asignados por las estadísticas de los autores que de este asunto se han ocupado, se notan diferencias tan acentuadas en el porcentaje correspondiente á cada tipo, que hacen pensar, prescindiendo de otros factores, ó que los investigadores han empleado en sus pesquisas procedimientos muy diferentes, ó que la vía seguida no conducía en todos los casos á la determinación del tipo, y si lo conseguía era de una manera indirecta. Conviene, desde luego, deslindar la vía que conduce á la determinación del tipo, para uniformar, sobre esa base, los procedimientos de investigación. Sólo me ocuparé, por ahora, del primer punto, apoyándome en el mecanismo de la endofasia.

Analizando los procedimientos de investigación de los tipos consignados por varios autores, no es extraño constatar que, más que el tipo endofásico, se ha estado estudiando el tipo de memoria. Por otra parte, la endofasia, como un simple apéndice del capítulo correspondiente á la memoria, es casi regla corriente en los tratados de psicología que la mencionan; de esa manera los procedimientos para su determinación se reducen á los que se emplean en las investigaciones de la memoria de las sensaciones.

Si tal cosa fuera posible, la clasificación de los sujetos, según su tipo endofásico, no presentaría mayores dificultades. Pero el problema se complica mucho más. El tipo de memoria es un elemento del endofásico, que conviene y debe tenerse en cuenta, que conviene y debe determinarse previamente, pero que, por sí solo, es insuficiente para caracterizar al último. La endofasia, ó en otros términos, el lenguaje interior de cada individuo, las modalidades ó la modalidad que caracteriza á la presentación de su pensamiento, en una palabra, á su cerebración, no puede reducirse exclusivamente á la evocación de la imagen; de manera que determinar el predominio de la evocación de tal ó cual género de imágenes en el sujeto, no equivale á determinar su tipo endofásico.

Este punto, que en mi concepto es previo á toda investigación, lo señalo incidentalmente en mis *Elementos de Psicología*, pero no cabiendo allí asignarle mayor importancia por la índole misma de la obra, lo indico solamente, y si vuelvo sobre él, es á los efectos de las pesquisas que pudieran intentarse en el sentido de arribar á conclusiones mediante estadísticas, con el objeto de aplicarlas en materia pedagógica.

La endofasia se manifiesta en las funciones elaborativas, no adquisitivas y, como lenguaje (considerando á este último en su doble mecanismo), pertenece al de transmisión y no al de recepción.

Para la determinación de los tipos endofásicos, pues, los procedimientos de investigación deben dirigirse directamente al lenguaje de trasmisión y no á la evocación que provoca la recepción que, como lo he manifestado, es sólo un elemento primario y, si se me permite la frase, se encuentra en la filogenia de la endofasia; es un elemento esencial al objeto del estudio del origen del tipo, importante sin duda, puesto que la endofasia está íntimamente ligada con la memoria, pero no único, puesto que la primera encontrándose en las funciones elaborativas, es de carácter más complejo.

Y aun es más. En mis investigaciones sobre los tipos, he encontrado no pocos casos que, clasificados primeramente como mixtos audio-visuales, por error de procedimiento, tuve que incluirlos más tarde entre los tipos auditivos puros, y en este error es sumamente fácil caer si no se tiene en cuenta que la endofasia es del lenguaje de trasmisión y no del de recepción.

Los sujetos á que aludo, según el procedimiento usado, resultaban visuales para el lenguaje de recepción y auditivos para el de transmisión; pero, como la endofasia, ateniéndonos á su significación precisa en Psicología, pertenece á la elaboración, claro se echa de ver que los sujetos eran auditivos y no audio-visuales.

Por ejemplo, la audición de palabras que exteriorizan ideas concretas: Puente de Barrajas, dársena sud, casa

de gobierno, etcétera, evocaba en e'los inmediatamente su imagen visual (como si la estuvieran viendo) (imaginación reproductora); la de ideas abstractas como, virtud, vicio, bien, mal, etcétera, evocaba la imagen visual de la palabra escrita, manifestando algunos que la evocación era de la palabra escrita en letras de molde; otros manuscritas y, en fin, otros siempre con minúscula, con bastardilla, etcétera, sin que evocaran formas simbólicas conocidas que las representaran ó evocaran formas simbólicas creadas por ellos.

Evocaban, pues, la palabra escrita, ante la audición de palabras contenido ideas abstractas y ante la audición de ideas concretas, evocaban su imagen visual tal cual era. Pero no obstante esto, manifestaban que si esas palabras entraban como elementos de sus pensamientos (en su lenguaje de transmisión) no evocaban la menor imagen visual, sino imágenes auditivas (como si las oyieran en su lenguaje interior).

Claramente se deslinda en estos casos la evocación de lenguaje de recepción, de la endofasia propiamente dicha.

Que el sujeto auditivo evoque imágenes visuales ante la audición de las palabras no quita el carácter auditivo de su tipo y no podemos clasificarlo como mixto audo-visivo, puesto que el audo-visivo es tal, exclusivamente en su lenguaje de transmisión.

Otro tipo, particularmente en el adulto, susceptible de errores análogos, es el motor. Se sabe que este tipo es propio del niño, en los dos sexos. También se encuentra con mucha frecuencia entre los ancianos, pero, en la edad viril el porcentaje disminuye mucho, quedando reducido casi exclusivamente á los sujetos mentalmente pobres, causa por la que se conceptúa como el tipo inherente á los inferiores. Pero el acrecentamiento de la cifra en la vejez no concuerda, ó no observa paralelismo con la declinación de las aptitudes; si tal cosa ocurriera quedaría explicado el porcentaje mayor en esa edad. Concediendo: un buen número pueden considerarse como casos de retroceso hacia la infancia tan caracte-

rística, por otra parte, en la demencia senil y hasta fisiológica en el decaimiento propio de la senilidad. Muchos viejos, por esa circunstancia, ofrecerían el tipo motor infantil. Pero en otros no puede invocarse esta causa, particularmente en sujetos motores que conservan plena lucidez mental. Estos sujetos, no son en realidad, motores; en mi concepto, se trata de audio-motores, ó mejor dicho, de audio-verbo-motores, porque sus manifestaciones son verbo-motrices, y eso no basta para incluirlos entre los audio-motores propiamente dichos y menos aun entre los motores puros. Estos casos los explico por una evolución del tipo auditivo hacia la articulación del pensamiento oído internamente y no sería nada más que una de las tantas manifestaciones de la tendencia de los procesos psíquicos á la exteriorización, á convertirse en acto. De ahí la manifestación motriz, que es exclusivamente verbo-motriz.

Largo sería extenderse en consideraciones análogas en los tipos mixtos, particularmente en aquellos donde interviene el factor motor, presentándose más oscuro el problema, si se considera su evolución.

El concepto de los tipos puros, por más teórico que sea, adquiere mayor valor si se tiene en cuenta que en las investigaciones donde no se ha tenido presente la diferencia en los dos mecanismos del lenguaje indicados, debe rebajarse el porcentaje crecido de sujetos mixtos. Quizá esto explique, hasta cierto punto, el número tan reducido de individuos auditivos puros, que ha hecho arribar á la conclusión de que es un tipo excepcional propio del hombre, y sería, según la casi totalidad de autores, el mejor dotado intelectualmente, ó mejor dicho, el que resulta desde este punto de vista, más favorecido por las inducciones sacadas de las estadísticas. Se ha generalizado el concepto de que en la mujer no se encuentra este tipo en la forma pura; los tipos puros en ellas serían el visual y el motor y aquellas que presentaran caracteres del tipo auditivo, siempre se les asociarían ó el factor motor, ó el visual, ó ambos á la vez.

Si tal cosa ocurriera, habríamos llegado á descubrir una característica psico-sexual bien definida; pero, en realidad, la conclusión es cierta para la generalidad de las mujeres, pues investigando exclusivamente el lenguaje de transmisión he encontrado entre ellas sujetos auditivos puros y aun en adolescentes. Son raros, excepcionales, si se quiere, pero es menester recordar que lo mismo ocurre en el hombre. Naturalmente, no me atrevería á afirmar que el porcentaje de auditivos puros en la mujer iguala al del hombre, pero sí que este tipo no es exclusivo del último.

Por otra parte, el tipo visual tan abundante en la mujer y entre los escolares por la manifestación verbo-visual, podría quizá reducirse mediante investigaciones que se dirigieran directamente á la endofasia del sujeto, prescindiendo de la evocación provocada por la recepción auditiva.

En resumen, en las investigaciones sobre endofasis especialmente en la determinación de los tipos, conviene en todos los casos tener presente el doble mecanismo del lenguaje y por tanto, dirigirse al de recepción, cuando se pretende determinar el tipo de memoria, y al de transmisión, cuando se persigue la determinación del endofásico.

R. SENET.

---

## EL PROBLEMA UNIVERSITARIO

---

Indiscutiblemente, la instrucción pública constituye una de las cuestiones fundamentales de cuya acertada solución depende en mucho, el porvenir de las naciones.

Las sociedades que llegan á ostentar una *élite* numerosa, nutrita, de una sólida cultura superior, se encuentran colocadas en tan ventajosas condiciones para alcanzar un grado extraordinario de progreso económico como aquellas á quienes la naturaleza ha dotado de pampas dilatadas en cuyo seno se encierra el germen de todas las riquezas.

Sobre todo, en esta época de febril actividad, de progresos incesantes, y de lucha y competencia universal, en que el triunfo corresponde únicamente al mejor dotado del punto de vista físico, intelectual y moral, no es posible permanecer estacionario ni descuidar desenvolver del modo más completo, las distintas manifestaciones de la actividad individual y colectiva.

Una nación como la República Argentina, destinada á jugar un rol importantísimo en los destinos de la humanidad; por lo menos así lo dejan esperar, y aun lo exigen la extensión de su territorio, la fertilidad de sus campos, la benignidad de su clima, y el desarrollo por tentoso á que ha alcanzado su comercio, en estos últimos años, necesita preocuparse seriamente desde ya, en ir formando los hombres suficientemente capaces para dar solución á los múltiples y complicados problemas económicos, políticos, sociales, etcétera, que el porvenir suscitará dentro y fuera del territorio.

Por fortuna, no tenemos que luchar con el peso abrumador de la tradición que encadena á las sociedades imposibilitándoles todo movimiento en el sentido de cualquier innovación. Por el contrario, es el espíritu progresista, el entusiasmo por lo nuevo, la facilidad extraordinaria con que se asimilan los progresos del extranjero, lo que constituye la característica dominante del país. No hay, pues, entre nosotros, inconvenientes serios que vencer, y aprovechándonos de las experiencias ajenas, podemos sin gran esfuerzo, elevar nuestra enseñanza á la categoría de la más adelantada del mundo.

Así lo han efectuado los Estados Unidos y el Japón, y actualmente es universalmente conocida la solidez científica que domina en sus estudios. No pienso, sin embargo, que el modo de conseguir el mejoramiento de la instrucción pública consista en adoptar, en todos sus detalles, un sistema exótico de enseñanza, aunque él goce de un favor universal, si no se armoniza con el carácter de los habitantes, ni responde á las necesidades del país.

Las instituciones políticas ó sociales, no se crean á golpe de decreto, si no se quiere dotarlas de una existencia puramente efímera. Es necesario, por el contrario, elaborarlas poco á poco, para que sus raíces profundicen y el todo goce de frondosidad. De otro modo sólo sucede lo que con aquellos viejos edificios, que, dotados de una fachada construída según las reglas últimas del arte, su interior carece, sin embargo, de todas las comodidades necesarias.

No es, pues, por una simple imitación de forma que debemos aprovechar de las experiencias ajenas. Es necesario algo más: hay que buscar los principios directores en cada institución, los secretos que son causa de sus éxitos, y una vez encontrados, hacer su aplicación, teniendo siempre en cuenta las modalidades propias del medio en que se va á actuar.

Procediendo en esta forma, en presencia de los distintos sistemas de enseñanza que hasta ahora he visto funcionar, en las naciones que he tenido tiempo de vi-

sitar, me he planteado siempre la cuestión de saber en qué podrían estribar las razones de sus éxitos, ó las causas de su fracaso ó de su mediocre resultado.

Este estudio comparativo, esta observación continua, ha producido en mí la profunda convicción de que, lo fundamental en la instrucción pública, no consiste en la forma exterior de su organización, ni en la distribución de las materias, ni en la división de los cursos, ni en la mayor ó menor extensión de sus programas. Estos son únicamente problemas accesorios. La verdadera llave de la cuestión está en el maestro mismo, y en el método que pone en práctica al suministrar los conocimientos.

De nada nos servirá, pues, el revestir nuestra enseñanza de las apariencias externas de la enseñanza alemana, inglesa ó norteamericana, ó de pretender hacer aplicación de sus programas. Es necesario esforzarse en la formación de un profesorado competente, como único medio de elevar el nivel de los estudios.

Cuando se trata de la enseñanza secundaria, nadie duda actualmente que una enorme ventaja resulta de que el profesor sea no solamente un técnico, sino también un pedagogo, versado en el conocimiento de la Psicología y de los métodos de enseñanza.

Cuando, por el contrario, se trata de la enseñanza universitaria, generalmente se piensa que es suficiente el conocimiento técnico. En este verdaderamente absurdo, generalizado, sin embargo, entre los pueblos latinos, encuentro una de las causas fundamentales del atraso en que se encuentran los estudios superiores.

No comprendo en realidad por qué, cuando se enseña al alumno cosas sencillas y elementales, el profesor debe conocer á fondo la psicología del niño y el mecanismo según el cual los conocimientos se adquieren, á fin de emplear, en cada caso, los métodos más adecuados y eficaces para nutrir el espíritu con sólidas nociones; mientras que cuando se trata de estudios más profundos y especiales, ha de ser suficiente que el maestro sea un técnico, es decir, familiarizado únicamente con la materia que va á enseñar.

Considerando en esto el nudo de la cuestión, me ocuparé únicamente en este informe del problema metodológico y de la formación del profesorado universitario. Pero antes de ver lo que al respecto pasa en Europa, echemos sobre nosotros una rápida ojeada, así tendremos un punto de partida y un elemento de comparación constante.

Desgraciadamente, el pensar tan sólo en la forma tan deficiente como se practican aún los estudios y especialmente los estudios secundarios entre nosotros, embarga mi espíritu de la tristeza más profunda. Cuán sensible es, en efecto, pensar en los hermosos días de la juventud tan inútilmente perdidos en aprender de memoria la clasificación y división de las plantas, sin mirar jamás una hoja, en estudiar la naturaleza íntima de los tejidos musculares, óseos, dentarios, etcétera, sin jamás hacer uso del microscopio, en describir aparatos y experiencias en Física y en Química, sin tener á la vista sino viejos utensilios que jamás funcionan. Así se siembra el escepticismo en el espíritu del alumno, que nunca satisface su curiosidad de aprender, viendo confirmada siquiera una de las múltiples demostraciones cuya técnica recita tan maravillosamente.

Pero, no solamente estas materias sufren las consecuencias de los antiguos métodos, sino que en la misma forma son estudiadas: la Historia por simples recitados de batallas y enumeración de fechas; la Geografía, por descripción de países, ciudades, ríos, montañas, etcétera, sin tener á la vista ni el mapa, muchas veces, menos aun cualquier otra ilustración que pudiera servir para dar una idea de la importancia de una ciudad ó de las costumbres de sus habitantes. Aun la propia lengua, en lugar de ser estudiada y de aprender prácticamente su manejo, por medio de composiciones escritas, en que deban aplicarse las reglas ortográficas, de construcción, sintaxis, etcétera, se sigue un procedimiento completamente opuesto, enseñando las reglas de memoria sin presentar la ocasión para que ellas sean aplicadas.

Este sistema de pura recitación llega á su colmo

cuando se trata de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en que el alumno, según lo demuestra la experiencia, pierde materialmente su tiempo, pues, después de dos ó tres años de estudio del Francés ó del Inglés, es completamente incapaz de leer y comprender dos párrafos de un diario, sin tener que recurrir al diccionario para traducir todas las palabras, y mucho más incapaz aun de expresar en tales lenguas la idea más sencilla. Todo esto jamás se le ha enseñado, y lo que conoce son únicamente reglas, conjugación de verbos y algunos trozos que recita de memoria, sin comprender muchas veces el significado de las palabras que pronuncia. Y pensar, sin embargo, que nada es más fácil que el aprendizaje de una lengua extranjera, cuando se hace uso de un método racional, pudiéndose perfectamente en sólo seis meses aprender á traducir correctamente y hacerse comprender en la lengua estudiada. Esto nos ha enseñado también la experiencia á los que hemos tenido que trabajar privadamente para llenar tales lagunas.

En conclusión podemos decir: que la característica de nuestra enseñanza, ó de la enseñanza latina en general, consiste en la gran importancia que se concede al aprendizaje de memoria, á la ausencia casi completa de trabajos prácticos, y en la poca importancia que se acuerda á las investigaciones personales del alumno, que tanto contribuyen, sin embargo, á desenvolver en él las facultades de observación, análisis y síntesis, acostumbrándolo á estudiar por sí solo, formando su carácter y colo-  
cándolo en condiciones de poder resolver, por sí mismo, las dificultades que más tarde se le presentaran en su esfera propia de acción.

Afortunadamente, nuestra Facultad de Derecho comienza á comprender la gran importancia de los trabajos prácticos, como gimnasia del espíritu y como medio de aprender conscientemente.

Varias iniciativas dignas de mencionarse al respecto. Tales son, por ejemplo, las clases de práctica procesal en las cuales en el curso mismo se organizan tribuna-

les, se designan litigantes y abogados, y que siguen todos los trámites de un juicio. Estas clases son tanto más importantes cuanto que nuestra Facultad tiene, hasta ahora, como exclusivo objeto el formar profesionales.

Igual cosa puede decirse de los trabajos de investigación que á veces se encomiendan al alumno, quien debe exponer en clase, los resultados ó conclusiones á que arribe.

Todas estas iniciativas, no han tomado aún el desenvolvimiento debido, á causa de la oposición que encuentran en los alumnos mismos, á quienes la enseñanza secundaria no ha preparado para este género de trabajo personal.

Sin embargo, si estas prácticas llegaran á arraigarse entre nosotros, ellas hacían mucho bien á nuestra cultura universitaria.

Como lo he manifestado más arriba, los defectos de nuestro sistema educacional son los propios de todos los pueblos latinos en general. Me bastará detenerme con especialidad en Francia, para mostrar la exactitud de esta afirmación, pues, si esta nación no conserva ya el puesto de cerebro del mundo que con tanta gloria supo conquistar, ella marcha, por lo menos, á la cabeza de la civilización latina.

La gran ventaja que Francia presenta desde luego, es la de tener algunos profesores verdaderamente de *élite*, de fama universalmente conocida, aunque mucho menos numerosos de lo que generalmente se piensa. A ellos se debe, sin embargo, el respeto que se tiene en el extranjero por la educación francesa. En cuanto á la masa de sus profesores, hombres de mucha ilustración, muchas veces, por lo menos en las materias que constituyen su especialidad, muy capaces por lo común de escribir una buena obra, no lo son, sin embargo, de dictar un curso de real provecho para sus alumnos. Ellos convierten, por lo común, la cátedra en tribuna, ó por lo menos, mantienen su exposición á un nivel mucho más elevado de lo que la intelectualidad media de la clase puede comprender, sin parecer preocuparse en lo más mínimo de

la utilidad que tales conferencias deben reportar. El alumno que no domina la exposición del profesor se ve obligado á taquigrafiar sus palabras, ó sacar apuntes tan exactos como le sea posible, para aprenderlos de memoria y repetirlos en el examen. De este modo, los cursos de la Facultad de Derecho de París, parecen verdaderas salas de escritura, en que el profesor dicta la materia, para que los alumnos escriban. Estos últimos hacen su preparación por el auxilio únicamente de apuntes y manuales, sin conocer muchas veces las obras serias que sus profesores publican, y con las cuales los estudiantes de Buenos Aires, se encuentran por lo común familiarizados.

Los exámenes son, por otra parte, extraordinariamente elementales, de tal modo que un alumno de preparación más que deficiente, tiene, sin embargo, todas las probabilidades de éxito.

En el reducido tiempo de cuarenta y cinco minutos, tres profesores examinan, en tres materias distintas, un grupo de nueve alumnos. Estos se reparten de tres en tres en salones diferentes para ser allí interrogados sucesivamente, y durante quince minutos por cada profesor, sobre la materia para la cual cada uno de ellos ha sido designado. De este modo, en sólo cinco minutos de tiempo, cada examinador debe formar su opinión definitiva sobre la preparación de cada examinando. El examen reviste, pues, mucho menos seriedad que entre nosotros, en donde tres horas no serían suficientes para examinar nueve alumnos en una sola materia, mucho menos en tres. La preparación de los candidatos es notable casi siempre por su deficiencia, excusándose muchas veces, con el hecho de que tal punto no fué explicado en clase, razón que parece concluyente.

El alumno muestra prepararse únicamente en vista del examen, como, por otra parte, sucede entre nosotros, sin pensar mayormente en las ventajas de adquirir un conocimiento sólido.

La enseñanza práctica es casi nula, reduciéndose á algunas clases de repaso denominadas conferencias.

Las conferencias se distinguen de los cursos en que, á diferencia de lo que ocurre con éstos que son públicos, es decir, que su asistencia es permitida á todo el mundo, con la sola formalidad de la inscripción previa, y en los cuales sólo el profesor expone; aquéllas son privadas, es decir, únicamente para los alumnos oficiales, los cuales son interrogados sobre los puntos ya estudiados, y quienes pueden hacer toda observación que consideren conveniente.

No teniendo dichas conferencias un carácter obligatorio, resultan por lo común, muy poco concurridas.

En Alemania, las cosas pasan de un modo muy distinto. Al lado del curso teórico existe siempre, desde cierta época del año, un curso práctico, destinado á las lecciones de repaso. Durante éllas, el profesor distribuye entre los alumnos los distintos temas que cada uno debe abordar. Los alumnos estudian con plena libertad y luego presentan una composición escrita, que leída y corregida por el profesor es devuelta á su dueño con su correspondiente nota.

Estos trabajos prácticos son obligatorios en todas las materias, y el alumno que no pueda presentar un cierto número de ellos, con determinadas clasificaciones, se encuentra imposibilitado para dar examen.

Independientemente de todo esto, existe también en Alemania el seminario, verdadero laboratorio de trabajos, á donde concurren los alumnos á buscar los elementos de información necesarios para sus conferencias, escritos, tesis, etcétera.

El seminario consiste en un gran salón, dotado de todas las comodidades necesarias para servir de gabinete de trabajo, con una completa biblioteca á disposición de los alumnos.

A la cabeza del seminario se encuentra un profesor auxiliar, y dos ó tres ayudantes, elegidos entre los mejores alumnos de los cursos superiores, á quienes se dirigen los estudiantes para obtener consejos, respecto de las obras de consulta, y aun para que les sea resuelta cualquier otra dificultad.

Con estas prácticas, el estudiante alemán adquiere hábitos de disciplina y de trabajo, aprende á conocerse á sí mismo, viendo constantemente de lo que sus fuerzas son capaces en las distintas circunstancias en que las pone á prueba, y sobre todo, asegura su independencia intelectual, en esta continua selección de autores y de ideas, modelando, así, sus condiciones de carácter.

El estudiante francés será, por el contrario, indisciplinado y turbulento, mientras no se hayan arraigado en él el entusiasmo serio por la ciencia, y el hábito del trabajo personal. Cuando ello suceda, conquistará sin dificultad el puesto que sensiblemente pierde, porque su talento vivaz y penetrante no necesita sino un poco de buena disciplina para obtener prodigiosos resultados, en el amplio campo de los conocimientos humanos.

Los éxitos de la educación alemana, provienen aún más que de su sistema de trabajo personal y de sus seminarios, de la ingeniosa forma de organización de su profesorado.

En efecto, el gran secreto de su enseñanza, estriba en la perfecta armonía que el genio práctico alemán ha sabido establecer, entre el interés privado del maestro y el interés público respecto de la educación. En Alemania, es el interés individual el que estimula continuamente á sus profesores, en el sentido del perfeccionamiento indifinido de la enseñanza universitaria.

Nada más fácil que comprender este extraordinario mecanismo. Desde luego, el profesor en Alemania se forma ejercitándose en las tareas de la enseñanza y mostrando que tiene condiciones para ello.

Un diplomado cualquiera que quiere llegar á formar parte del personal docente del país, debe comenzar por hacer méritos ante la Universidad por la publicación de trabajos, por sus investigaciones científicas, etcétera, respecto de las materias que constituyen su especialidad. Esto efectuado, la Universidad no le niega, si así lo solicita, el derecho de dictar un curso libre, para lo cual le proporciona el local con las comodidades necesarias.

Ninguna remuneración se le acuerda todavía, pero, si al anuncio de su curso, ó una vez iniciado, éste despierta interés en el mundo estudiantil, y á él acuden numerosos concurrentes, todo queda salvado, pues, el profesor se beneficia con las inscripciones pagadas por los alumnos. Es el momento decisivo respecto de la suerte del candidato. Si no revela condiciones de maestro, si sus clases no resultan de verdadera utilidad práctica, pronto se verán desiertas, y el aspirante no perderá su tiempo, dedicando su actividad en un sentido diferente. Si por el contrario, consigue mantener un auditorio numeroso, su fama aumenta poco á poco, y luego se verá consagrado oficialmente como profesor.

En efecto, no bien una vacante se produce, en una Universidad cualquiera de provincia, el cuerpo de profesores se reúne y designa para ocuparla á aquel de los profesores libres que más renombre haya alcanzado. Todos se encuentran directamente interesados en efectuar una excelente elección, pues, de este modo, aumentará aún la confianza que se tenga sobre la seriedad de los estudios practicados en dicha Universidad. A ella acudirán, en consecuencia, más alumnos, y los beneficios serán generales para todo su personal, que verá de este modo aumentarse la clientela.

Sigamos ahora á nuestro candidato que ha llegado ya á formar parte del personal docente de una Universidad de provincia, generalmente como profesor auxiliar, y que no se encuentra satisfecho con tan modesta situación. El tiene, sin embargo, en sus manos el medio de conquista que le permitirá escalar las más altas posiciones, si sabe ejercitáro. Este medio es el trabajo y el valor personal que con él se adquiere. Trabaja, se destina por completo á la labor que exige la cátedra, sus alumnos, aumentando día á día, serán la benéfica recompensa de este esfuerzo, el cual lo consagrará, al mismo tiempo, como profesor titular, más tarde ó más temprano, según las especiales circunstancias. Su situación es ya, por demás, holgada y ventajosa. El Estado le asigna un sueldo

fijo, que generalmente no es muy elevado, pero que resulta respetable al sumarse con las inscripciones pagadas por los alumnos. Las Universidades más importantes, reclutan su profesorado, por lo común, de entre los que más se distinguen por sus condiciones de maestro, en las distintas Universidades más pequeñas de provincia. De modo que, si nuestro profesor tiene verdaderamente aptitudes de tal, no pasará mucho tiempo sin que una de aquellas grandes Universidades le haga las más alentadoras proposiciones.

Así irá sucesivamente ascendiendo, de un modo casi ilimitado, en esta larga carrera del profesorado alemán en que cada uno vale según sus propios méritos, siendo también éstos los que regulan sus beneficios pecuniarios.

En Francia, por el contrario, el profesor en lugar de formarse luchando en las tareas del profesorado, lo hace dando exámenes y preparándose á concursos. Así llega á ser un simple recitador de cosas teóricas aprendidas en los libros, sin dominar la técnica del arte de enseñar. Y para que no se crea que me encuentro dominado de un simple pasionismo, al expresarme en estos términos, he aquí, sobre la materia que nos ocupa, el juicio de un francés, y al mismo tiempo uno de los hombres más respetables de la intelectualidad contemporánea.

Gustave Le Bon, en su preciosa obra sobre «Psychologie de l'Education», dice en efecto: «¿Cuál es la causa de la incuestionable insuficiencia pedagógica de los profesores de nuestra Universidad? Ella proviene únicamente del método que los ha formado. Ellos enseñan lo que se les ha enseñado y en la forma cómo se les ha enseñado. ¿Qué pueden valer, para la instrucción y la educación de la juventud los profesores preparados por los métodos universitarios, es decir, por el estudio exclusivo de libros? Víctimas desgraciadas del más corruptor método intelectual á que un hombre pueda encontrarse sometido, no han dejado jamás los bancos antes de ocupar la cátedra. Bancos del Liceo, bancos de la Escuela Normal, ó bancos de la Facultad. Han pasado quince años de su vida en rendir exámenes y preparar

concursos. Su memoria se ha extenuado en esfuerzos sobrehumanos para retener el contenido de los libros, las ideas, las creencias y los juicios de los otros.»

«Ellos no saben absolutamente nada del conjunto tan sutil de la psicología del niño. Son como un jinete inexperto sobre un caballo difícil de manejar. Ignoran cómo hacerse comprender del ser que deben dirigir, los móviles que obran sobre él y el modo de gobernar dichos móviles.»

«Ellos recitan como profesores los cursos que tantas veces han recitado como alumnos, y podrían fácilmente ser reemplazados en sus cátedras por simples fonógrafos.»

«Para llegar á ser profesor, les ha sido necesario aprender cosas sútiles y complicadas, y son estas mismas cosas sútiles y complicadas que repetirán en presencia de sus alumnos. En Alemania, donde no existe la odiosa institución de los concursos, se juzga á los profesores según sus trabajos personales y sus éxitos en la enseñanza libre, por la cual, por lo común, deben debutar. En Francia, se los juzga por el conjunto de cosas que pueden recitar en un concurso. . . Y aquel que pueda repetir sin titubear el mayor número de fórmulas, aquel que haya acumulado en su cabeza la mayor suma posible de puerilidades, de sutilidades científicas ó gramaticales obtendrá seguro triunfo sobre sus rivales.»

Se ve, pues, por este interesante pasaje de tan respetable autoridad, que esta inferioridad indiscutible de la enseñanza francesa comparada con la enseñanza alemana, es reconocida en Francia misma, por sus hombres ilustrados, quienes, desde hace unos treinta años, más ó menos, se esfuerzan en mejorarla, sin que después de varias tentativas y de reformas sucesivas se haya conseguido otra cosa que introducir una inestabilidad peligrosa en los estudios. Cada reforma se ve obligada á desaparecer después de un tiempo para ceder su puesto á una nueva, dejando siempre las cosas en igual ó peor estado.

La *enquête* parlamentaria sobre la reforma de la instrucción pública, efectuada en 1899 por la Comisión de Enseñanza y la Cámara de Diputados, y la cual constituye

seis grandes volúmenes, es particularmente instructiva sobre el estado de este problema en Francia. Las más ardientes críticas son dirigidas á la organización, á los programas, á los métodos, etcétera, de todos los establecimientos educacionales por los profesores mismos, magistrados, presidentes de cámaras comerciales, y, en fin, por todos los hombres de mayor talla intelectual de este país. Todo necesita de reformas, aunque no siempre se sea feliz en las medidas propuestas para ello.

Volviendo á nuestra cuestión del profesorado universitario, es digno de notarse la diferencia enorme que separa al profesor francés, una vez ocupada ya la cátedra, respecto de su colega de Alemania. Gozando de un sueldo fijo, determinado de antemano, de diez ó doce mil francos por año, como única remuneración, sueldo que permanecerá invariable por más esfuerzos que haga para que su enseñanza tenga éxito, dedicará su actividad á otras cosas que puedan mejorar su situación económica, tales como la publicación de libros, etcétera.

En la cátedra se considera un simple burócrata, á quien el Estado, por un sueldo reducido, le impone la obligación de dictar un curso, ajustándose á un programa y á razón de tantas clases por semana. Todo su entusiasmo, todos sus momentos de ocio, los dedica, naturalmente, á las obras que publica, y cuando se encuentra en presencia de su curso, es simplemente un autómata, encargado de recitar desde tal hora hasta tal otra, un determinado punto del programa. No incurre en exageración Le Bon, cuando dice que un fonógrafo puede perfectamente reemplazarlo, ni Abel Faure, cuando compara á tales profesores con simples enfermeros, encargados de suministrar las drogas al paciente (en este caso el estudiante), constituidas por las distintas partes del programa.

No existe, pues, en Francia, aquella actividad continua, y aquella dedicación completa á las tareas de la cátedra que caracteriza al profesorado en Alemania, en el seno de cuyas Universidades se libran verdaderas batallas entre los distintos profesores que se hacen la com-

petencia. Todo profesor que ha cumplido ya su misión, dictando la materia para la cual ha sido designado, puede dedicarse, si lo desea, á dar lecciones sobre cualquier otro punto de las distintas materias que puedan tener relación con la carrera, aunque tales puntos caigan bajo la esfera propia de acción que corresponda á otro profesor. Así los alumnos, á quienes se reconoce la más completa libertad respecto del plan á seguir en sus estudios, se encuentran siempre en condiciones de elegir, para una misma materia, entre dos ó tres profesores que la dictan al mismo tiempo, pero, poniendo en práctica métodos diferentes. En Alemania no existe, pues, el monopolio, y el régimen de la libre competencia es el que impera en el campo de la educación y de la ciencia. Sus Universidades no son estériles instituciones desprovistas de vida, que sólo se mueven por impulsos comunicados desde afuera, sino seres autónomos, dotados de una actividad propia, que les permite apoderarse de las últimas doctrinas, de las innovaciones y descubrimientos científicos y difundirlos entre sus alumnos. Son así, los verdaderos guías de la intelectualidad nacional, el más alto exponente de la cultura del país, siempre á la cabeza del movimiento científico universal.

El Ministro de Instrucción Pública, que no podría dominar á fondo las distintas ramas de la ciencia, para prescribir año por año lo que cada Facultad debe enseñar, se contenta con ejercer una especie de vigilancia pasiva, preocupándose, únicamente, de que tales establecimientos no se hagan eco de teorías subversivas, dejando, por lo demás, completa libertad de acción.

Con este régimen de libertad, las Universidades alemanas se han desarrollado sin dificultad y han alcanzado de un modo natural, el estado de florecimiento en que actualmente se encuentran. Las industrias, el comercio, etcétera, todo ha recibido de las Universidades la influencia más benéfica, y han elevado en medio siglo, á la Alemania, á la categoría de las primeras potencias del mundo.

La Francia, por el contrario, se lamenta sin cesar y considera también á la instrucción pública, como causante, en una buena parte, de este estado de estancamiento por el que actualmente atraviesa.

Si después de la exposición que precede, volvemos un poco de vista hacia nosotros, no nos será difícil comprender la seriedad é importancia del problema que á nuestros hombres de gobierno incumbe resolver, á fin de colocar nuestra enseñanza á la altura exigida por las aspiraciones y los intereses del país.

Si los hombres de mayor cultura intelectual se quejan del estado deplorable de la educación francesa, podemos imaginar, por esto sólo, la situación que ocupará la nuestra, que ha tenido siempre á la primera por modelo.

Es verdaderamente curioso, que mientras la instrucción pública en Francia, atraviesa por un crítico período, y que sus hombres intelectuales se esfuerzan en destruir los obstáculos á su reforma acumulados por una tradición de largos siglos, nosotros nos esforcemos, con entusiasmo siempre creciente, en arraigar esos mismos malos hábitos.

Es ya llegado el momento de quitar la venda que nos ciega, y, mirando á través de nuevos horizontes, buscar en el espacio otros elementos de comparación que nos permitan marchar siempre adelante.

Hasta ahora, nos hemos especialmente preocupado de nuestra administración de justicia, tratando de asegurar al juez, árbitro de la vida, libertad y propiedad de los habitantes, una situación que le permita ocupar el rango social que le corresponde y que sea al mismo tiempo una garantía de imparcialidad é independencia, sin que hayamos aún llegado al ideal en esta materia, pero, en fin, estamos ya encaminados. No sucede lo mismo con nuestro profesorado universitario, encargado, sin embargo, de la importantísima misión de servir de guía intelectual á nuestra juventud, de preparar los hombres de mañana, que dirigirán la cosa pública, reglarán nuestras relaciones exteriores, ejercerán las profesiones liberales, y darán el im-

pulso y la dirección debida al comercio, las industrias y las manifestaciones todas de las actividad humana.

Si las sociedades necesitan cubrir de garantías su administración de justicia, es bien sabido también que ellas no marchan al acaso, y que para no dar paso en falso, es necesario tener, como eterna guía, las luces de la inteligencia.

Es completamente injustificado, pues, el olvido extraordinario en que se tiene á los hombres encargados de formar á nuestra *élite* intelectual, y difundir las luces de la ciencia en el seno de la sociedad.

La situación de nuestro profesorado aparece verdaderamente ridícula, tan luego como se quiere parangonarla con cualquier otra organización. Las más pobres naciones europeas, España y Portugal, se encuentran en mejores condiciones al respecto. Tanto en la una, como en la otra, el profesorado tiene los halagos de una verdadera carrera, de tal modo que el que una vez ha ingresado en él, no se separa jamás, porque su interés está en conservar su puesto y en mejorarlo por ascensos sucesivos.

Los profesores titulares de la Universidad de Madrid, por ejemplo, comienzan ganando la suma de cuatro mil quinientas pesetas por año, cuya cantidad va aumentando poco á poco, según la antigüedad del profesor, hasta llegar á once mil pesetas anuales, asignación en mucho superior que la que corresponde á los nuestros, sobre todo si se tiene en cuenta el distinto valor adquisitivo de la moneda, en uno y otro país.

Es verdaderamente increíble que un profesor de nuestra enseñanza superior sólo gane un sueldo comparable al de un empleado subalterno de la Administración, de la extinción de la langosta ó de la campaña antipalúdica.

Esta es la verdadera causa por la cual nuestro profesor es, ante todo, un profesional. Si acepta esta elevada misión, no lo hace porque sienta verdadero entusiasmo por la enseñanza, ni porque tenga la intención de hacer de ella su única preocupación, sino, sobre todo, por go-

zar de los honores que ella implica, adquirir más renombre, y obtener mayor éxito profesional.

Por otra parte, es natural que, si el profesorado no le permite vivir de acuerdo con la situación que ocupa no se destine por completo á él, sino que distraiga sus actividades en un sentido diferente.

La especialidad y la división del trabajo que exige obreros especiales para cada profesión, y que es fuente tan fecunda de progresos en las distintas ramas de la ciencia, de la industria, del comercio, etcétera, no existe, pues, en nuestro personal universitario, y mientras esta situación de cosas se conserve, él no podrá producir, sino los más mediocres resultados.

No es, sin embargo, por un simple aumento en los sueldos, que hemos de conseguir que nuestros profesores se dediquen por completo á las tareas de la cátedra. Si él continúa siendo un simple agente del Estado, como lo es actualmente, cumplirá siempre su misión en la forma mecánica y pesada del funcionario público, que no siente el poderoso estímulo del interés individual.

País joven como la República Argentina, puede adoptar sin dificultad las reformas que Gustave Le Bon, considera como imposibles en Francia, á causa del peso considerable de los perjuicios hereditarios. He aquí como se expresa: «La única reforma útil de la enseñanza superior, dice, es completamente imposible en Francia. Sería necesario, en efecto, que esta enseñanza fuera enteramente libre, que los haberes asignados á cada cátedra de las facultades se disminuyeran á una cuarta parte, pero, permitiendo á los profesores, como sucede en Alemania, hacerse pagar por los alumnos. Es en la enseñanza libre, que permite á los profesores mostrar su valor pedagógico, y sus actividades de investigadores, que las Universidades alemanas reclutan los maestros de la enseñanza.»

«Se admitirá como evidente, me imagino, que si en nuestras Facultades los profesores y los preparadores fueran pagados por los alumnos, y que profesores libres pudieran enseñar, el juego mismo de la competencia obli-

garía á los maestros actuales á modificar completamente sus métodos, es decir, á poner al alumno en contacto con las realidades, en lugar de transformar la ciencia en manuales, cuadros y fórmulas. Entonces, y únicamente entonces, nuestros profesores descubrirían que todo el secreto de la educación consiste en pasar de lo concreto á lo abstracto, siguiendo la marcha del espíritu humano, á través del tiempo, en lugar de seguir un procedimiento completamente inverso, como lo hacen actualmente» . . .

«El sistema alemán ha producido ya sus pruebas, el nuestro las ha producido igualmente. De un lado una superioridad científica é industrial brillante, del otro, una decadencia no menos acentuada y que aumenta cada día.»

«Pero el peso de nuestros prejuicios hereditarios, es muy considerable, para que sea posible tentar las reformas que acabo de indicar. No es hacia la libertad que marchamos, sino hacia el acaparamiento cada vez más completo, por el Estado, á quien la Universidad representa.»

Reformas como la indicada, creo que es posible implantar entre nosotros, porque nuestra corta tradición no nos obstaculiza aún para aprovecharnos de los progresos extraños.

Por otra parte, continuamente se crean Universidades, ayer la de La Plata, luego la de Santa Fe, mañana la de Tucumán, al mismo tiempo que las más antiguas se preocupan de colocarse en condiciones de participar del movimiento moderno. Contamos, pues, con el más fecundo campo de observación y experiencia que pueda imaginarse.

Si en nuestro personal docente, bastante numeroso, dado que cada cátedra cuenta con un titular y uno ó dos suplentes, introdujéramos la institución del profesorado libre al estilo de Alemania, veríamos establecerse entre ellos la más fructífera competencia. Los profesores suplentes podrían abordar la misma materia ó una parte únicamente, de la dictada por el titular.

Los sueldos asignados por el Estado á cada cátedra, siendo entre nosotros excesivamente reducidos, no nece-

sitarían sufrir disminución como Le Bon propone para Francia.

Cada profesor vería aumentar sus beneficios en razón de un tanto por ciento de las inscripciones pagadas por los alumnos que le asistan.

La asistencia á clase declarada obligatoria, el alumno se vería en presencia de dos ó tres profesores para cada materia, entre los cuales debe elegir, según sus tendencias personales.

Modificado también el sistema de exámenes, de modo tal que los profesores que dictan los cursos no sean los mismos encargados de juzgar de la preparación de los alumnos, éstos efectuarían su elección, entre aquéllos, buscando únicamente su preparación científica, y sus cualidades de maestro, y no su bondad como examinadores.

Los exámenes podrían también efectuarse, no todos los años, sino de materia por materia, una vez terminado por completo su estudio, como sucede también en Alemania.

El elemento intelectual extraño á la Facultad podría ingresar á ella á la sola condición de tener méritos suficientes. Encontrando las puertas de la Facultad abiertas, ellos podrían dictar cualquier materia de los programas oficiales, ó de materias afines, ejercitando, de este modo, sus aptitudes de educadores y poniéndose en condiciones de ser llamados por la Facultad una vez que se produzca una vacante. Mientras tanto, la única recompensa pecuniaria á sus tareas, sería la producida por las inscripciones de los alumnos que le asistan.

Si el sistema de educación puesto en práctica, en Alemania, es reconocido como excelente por propios y extraños, si sus principios directores han sido confirmados por la experiencia de un siglo, no veo por qué no nos hemos de esforzar en obtener los beneficios que ellos pueden reportarnos. Si no se considera oportuno introducir de golpe reformas radicales, podemos ponernos en marcha por lo menos, encaminándonos hacia ellas.

Desde luego, por ejemplo, si nuestra Facultad de Derecho, siguiendo la práctica ya adoptada en estos últimos

años, de proporcionar un aula al estudiioso investigador que quiere hacer conocer el resultado de sus trabajos, la proporcionará igualmente al que quiera dictar un curso sobre un punto cualquiera de las materias comprendidas en los programas oficiales, permitiéndose á los alumnos, para los cuales la asistencia es actualmente obligatoria, elegir entre éste y el profesor oficial, se conseguiría sólo con ello, dos interesantes resultados: el mayor estímulo de los profesores titulares y la formación de un nuevo profesor que sería utilizado por la misma Facultad, en caso de tener que llenar una vacante, no viéndose en la necesidad, como sucede actualmente de dirigirse á un inexperimentado en las tareas de la enseñanza, cuyas consecuencias soportarán los alumnos.

Así es como las Facultades deben atraer y asimilar á su seno todo elemento exterior, pero útil á la enseñanza. Ellas no pueden continuar siendo fortalezas inexpungables para el mundo intelectual, sin vinculación efectiva con el medio en que actúan. Por el contrario, la acción actual de las Universidades progresistas, se caracteriza por una doble influencia: de irradiación hacia la masa social, extensión universitaria y de asimilación de toda innovación producida por la labor intelectual externa. Sociedad y Universidad, son así, dos términos que se complementan. Esta es un órgano de aquélla, elaborada, según sus necesidades y para servir sus propios intereses. Una especie de laboratorio y de centro intelectual al mismo tiempo. De allí deben nacer las innovaciones científicas y por ella deben pasar las elaboradas fuera, para sufrir el contralor necesario y difundirse en la sociedad.

De esta acción combinada resulta una compenetración continua y una marcha paralela. La Universidad se adapta á las modalidades del medio social, al mismo tiempo que reacciona contra ciertas tendencias peligrosas. Ella recibe continuamente la influencia de las corrientes y movimientos sociales, encauzándolos y dándoles la dirección debida. ¡He aquí el verdadero ideal en la materia! La Univer-

sidad convertida en cerebro de la sociedad, indicando continuamente á ésta la ruta sobre la cual debe marchar.

Estas son, hasta el presente, mis conclusiones sobre la materia que me ocupa. No sé si ellas serán definitivas, porque mis horizontes son aún limitados. Me falta conocer á fondo la organización y funcionamiento de las Universidades inglesas y norteamericanas, para poder informar, de un modo más completo, sobre un tema tan difícil como interesante.

Habiendo empleado el método reconocido como el más acertado para llegar al completo dominio de una cuestión cualquiera, cual es el de conocer primero las partes antes de llegar al todo, y no habiendo completado aún mi estudio analítico, mis ideas generales y de síntesis son susceptibles de cambiar al informarse de mayores elementos.

En mi trabajo definitivo, que presentaré á ese Ministerio á mi regreso á Buenos Aires, trataré de dar á mis ideas una forma más completa, al mismo tiempo que me esforzaré en proporcionar todos aquellos elementos que pudieran servir para una reforma práctica de nuestra organización universitaria, tantas veces reclamada y que cada día será más necesaria.

AURELIO S. ACUÑA.

París, Agosto 1910.

## LA "ESCALA MÉTRICA DE LA INTELIGENCIA", de BINET y SIMÓN

Nota preventiva del Prof. Dr. Zacarías Treves, director del «Laboratorio Cívico de Psicología Pura y Aplicada» de la ciudad de Milán, y del Dr. F. Humberto Saffiotti, asistente del mismo.

Desde algunos meses hace, estamos comprobando en las Escuelas Comunales Elementales de la ciudad de Milán el significado de las pruebas que A. Binet y Th. Simón han propuesto para cada año, hasta la edad de 13 (1), cada uno como grados de la *escala métrica de la inteligencia*.

El campo de nuestros pasos es más bien extenso, cual conviene á la naturaleza del problema, á las indicaciones teóricas y prácticas que de él nos prometemos, á la importancia y á la amplitud de las discusiones de índole diversa surgidas sobre el valor y la atendibilidad de las pruebas sugeridas por los sobredichos autores (2).

Está en el proyecto de nuestras experiencias examinar no menos de 400 niños por clase (de ambos sexos), tomados en aulas de diversas escuelas de la ciudad, á fin de poder también, eventualmente, entrelazar la influencia de las condiciones económicas y sociales (3).

(1) Véase la nota (1) de la siguiente página.

(2) Entre las publicaciones que tratan el asunto, cf: E. MECMAN. *Intelligenzprüfung an Kindern der Volkschule*, vol. I., pág. 35.—TH. ZIEHEN, *Die Prinzipien und Method der Intelligenzprüfung*, Berlin, 1908.

(3) BINET ET SIMÓN (*Année psychologique*, vol. XIV, 1908, pág. 3, nota), advierten que los niños de sus observaciones pertenecen á la clase llamada *obrera*; esto ya indica el reconocimiento de que el factor social contribuye sensiblemente á determinar los valores de las respuestas á las preguntas que los autores presentan como destinadas á la medida de la inteligencia *sin cultura*. Nosotros, que tendemos preferentemente á estudiar el éxito resultante de esta prueba con respecto á la totalidad de la población escolar, hemos creido útil tomar esta población tal cual se ofrece, sin previa selección, salvo, terminada la labor, inquirir las diferencias substanciales que puedan determinar las condiciones de ambiente.

Una vez terminado el trabajo, no serán menos de 2300 á 2500 niños (de ambos sexos, cerca del 5 % de la población total escolar de Milán), los examinados por nosotros con propósitos y métodos rigurosamente experimentales, siguiendo con la más escrupulosa fidelidad las reglas descritas por Binet y Simón en sus relaciones, salvo pocas excepciones en que, por determinadas é ineludibles ó para mayor seguridad de juicio, creemos deber introducir algunas variantes de las que juzgamos tener que advertir al lector (1).

Transcurrirá todavía tal tiempo (por lo menos todo el próximo año escolar de 1910 á 11), antes de que lleguemos al fin del total prefijado, porque en el intervalo estival, á causa de las vacaciones que van á empezar, se interrumpirán las investigaciones, habiendo llegado solamente hasta ahora, á cerca de una tercera parte, no llegando los niños y niñas examinados sino á 700, á saber: 400 inscritos en la primera clase elemental (4 % próximamente de los que frecuentan la primera clase de las escuelas elementales de Milán), y 300 inscritos en la sexta clase elemental, segundo año de las escuelas populares y último del curso establecido obligatoriamente por las leyes del Reino de Italia (18 % casi, del número total de los inscritos en esta clase).

(1) Hemos seguido la exposición del método indicado en *Année psychologique*, XIV, 1908. Es no obstante de notar que los AA. la han modificado después (*Les idées modernes sur les enfants*, 1909, pág. 123), cambiando algunas pruebas para algunas edades (10, 12, 15 años en lugar de 10, 11, 12, 13 años); nosotros hemos creido bueno mantener el orden progresivo y las pruebas indicadas, especialmente las dos suprimidas (triángulo opuesto, y corte) para los 13 años, porque son éstos mucho más propios que los otros para revelar las diferencias cualitativas de las inteligencias estimulando actividades fantásticas fuera de las reacciones habituales de la escuela. Hemos agregado la prueba de los problemas psicológicos (15 años), porque en nuestras clases (6º) tenemos algún alumno de tal edad, y porque, además, no es raro el caso de tener ya buenas respuestas á los 12 y 13 años. En cuanto á la descripción é interpretación de las figuras, hemos seguido este orden: para los 3 años, indicar objetos y personas de figuras dadas (cuya prueba no entra, sin embargo, en la esfera de las edades examinadas por nosotros); para los 7 años, descripciones; para los 12, interpretaciones. Este orden es, en cambio, notablemente diverso del programa de 1909, que, por lo demás, ofrece numerosas otras variantes, sin por esto explicar la razón de ello, quedando antes (pág. 125) sin embargo, en la exposición de 1908 (p. ej. *programa de 1908*; 5 años, contar 4 sueldos sencillos; 7 años, contar 13 sueldos sencillos; *programa de 1909*; 4 años, contar 13 sueldos sencillos; 5 años, contar 4 sueldos sencillos).

Aun todavía con estos datos relativamente limitados y aún sin haberlos seleccionados, como hasta ahora nos parece indispensab'e, para establecer la frecuencia con que cada una de las pruebas han venido superando en la totalidad de los individuos examinados, en agrupaciones por edad y por clase, parécenos poder ya exponer alguna impresión general á información de quien creerá someterse á análogas investigaciones en otros importantes centros escolares (1).

Un primer hecho es que las agrupaciones de las pruebas por cada edad, sugeridas por Binet y Simón, no pueden ser tomadas demasiado al pie de la letra; los mismos autores advierten (2) que existen, por decirlo así, dispersiones ó aberraciones en el sentido de que cada uno de los sujetos pueden resultar incapaces para superar ciertas pruebas indicadas para su edad, y hasta para edades inferiores y capaces, por él contrario, de superar bien otras pruebas incluidas en series correspondientes á edades superiores; añaden los autores que, además, aun teniendo en cuenta estas desviaciones, el *valor medio* del resultado viene á concordar precisamente con el grupo de pruebas indicado para ellos. Para decir verdad, nosotros no hemos todavía logrado darnos cuenta de cómo pueda establecerse un término medio entre valores que solamente pueden apreciarse con precisión muy relativa y que representan actividades psíquicas substancialmente diversas con frecuencia.

La consecuencia es que no puede estarse en los límites de tiempo indicados (3) como suficientes para examinar los niños de las edades que corresponden á la primera clase elemental y tanto menos para los de sexta clase; ocurre además, media hora cuando menos para los primeros, una hora para los segundos. De hecho, nos encontramos obligados para satisfacer nuestra conciencia, á repetir para todos y cada uno de los niños de la primera clase (cuya edad varía desde 6 hasta 8 años), casi íntegramente, todas las prue-

(1) O. ROBERTAG: *A. Binet s' Arbeiten über die intellektuelle Entwicklung des Schulknaben (1894-1909)*.

(2) *Année psychologique*, XIV, págs. 6-3 págs.

(3) *Année psychologique*, XI, págs. 245; XIV, págs. 58, 75, 82.

bas sugeridas para las edades de 5 á 10 años; buen número de las preguntas de inteligencia (10 años), son todavía con bastante frecuencia superadas de una manera discreta por los niños de las diversas edades que frecuentan la primera clase (1), mientras esto no implica en modo alguno que otras pruebas de la primera edad, por ejemplo, la construcción de un rectángulo con dos triángulos (5 años) deba siempre resultar por modo satisfactorio en los mismos niños (2).

Por lo que respecta al límite inferior en que nos detenemos para los alumnos de la primera clase, podemos decir que,—salvo en aquellos casos en que también por otros síntomas fuera de las pruebas de inteligencia ahora en discusión, entran en la esfera de deficiencia declarada,—no hallamos género alguno de motivo para hacer extensiva la indagación por debajo del que establecen Binet y Simón para la edad de 5 años; entre estas últimas, alguna (co-

(1) Entre las 25 preguntas de inteligencia propuestas por Binet y Simón (*Année psychol.* XI, pág. 275 sig.), los mismos autores han distinguido varias series de creciente dificultad (*Id.*, XIV, pág. 44 sig., también Decroly y Degand, en *Archives de Psychologie*, IX, 1910, pág. 4, y Joteyko, en *Revue Psychologique*, II cuad. 2, 1909, pág. 239, agrupan tales preguntas en varias disposiciones). Nosotros hemos seguido el orden 1—25 (*Année psych.* XI, y también Decroly y Degand, en *Archives Psychol.* VI, 1907, pág. 27 y sig., en *Internationales Archiv für Schuldhygiene*, IV, 1908, pág. 239 y sig.) sin disposición de serie, para poder después agruparlos por edad y por dificultad, según los resultados de nuestra investigación, por lo que las hemos ensayado todas, ó casi todas en nuestros sujetos de cualquier edad. En cuanto al tiempo tolerable de reacción á estas preguntas fijado por Binet y Simón en 20>: es de observar que frecuentemente se tienen buenas respuestas también después de un tiempo más largo, dependiendo la reacción individual de condiciones subjetivas no siempre apreciables en el límite de una media.

(2) Para esta prueba (juego de paciencia) los AA. advierten que se presentan los dos triángulos dispuestos de manera que las dos hipotenusas sean opuestas y externas y sin revolverse los dos triángulos.—Nosotros hemos seguido al principio el precepto de los AA. pero después nos atenemos también al sistema de dar vuelta á uno de los triángulos, de modo, no obstante, que ambos triángulos resultasen siempre puestos con los vértices del ángulo recto opuestos é internos y las hipotenusas opuestas y externas. Fuimos inducidos á hacerlo así, porque no pocos niños de 6 años salían bien de esta prueba. Conviene solamente desconfiar de si la prueba sale bien por primera vez, en seguida después de un número demasiado breve de tentativas: en tal caso el éxito es casi siempre casual. Hemos nosotros considerado como positiva, la experiencia en que las pruebas sucesivas (en número de 3) eran superadas satisfactoriamente en un número de tentativas progresivamente menores. A este propósito, ¿qué decir de sujetos de 11 á 13 años (6<sup>a</sup> clase) que superando discretamente las pruebas indicadas para su edad, fallan en ésta?

mo, por ejemplo, la copia de un cuadrado, construcción de un rectángulo), pueden perfectamente fallar, aunque también vinieran superadas satisfactoriamente por completo en la serie fijada por Binet y Simón, para los 6 y 7 años y con frecuencia, también para los 8 y 9 años.

Las pruebas indicadas para la edad de 10 años, constituyen el grado extremo que puede superarse por muchachos de la clase primera; las indicadas para los 11 años, parecen, en cambio, formar una especie de barrera salvada bastante rara é incompletamente.

La causa de esta grande incertidumbre, que nos ha obligado á extender tanto la esfera de las pruebas y la duración del examen, es cosa que, á nuestro juicio debe averiguararse, sobre todo, en la diversa medida en que las nociones adquiridas por el niño antes de su ingreso en la Escuela, se entremezclan con cuanto ha oido ó aprendido ya, en los primeros meses de asistencia escolar (1).

Por razones de análoga índole, primero que otra prueba, como, por ejemplo, el dictado (8 años), debieron, sin más, ser suspendidos en primera clase, porque, mientras podían haber resultado bastante bien en algunos escolares, en otros se debería haber limitado á un número de letras demasiado restringido; y, así, el recuerdo de cosas leídas (8 años), debía,—especialmente en las clases de ambiente más popular,—ser trocado por recuerdos de cosas oídas, ó por exposición verbal, ó por lectura hecha por nosotros, porque la preocupación por la lectura era demasiado grande para que se fijasen en la memoria las cosas leídas. En cambio, en la prueba en que se trata de repetir cosas contadas, muchos niños de la primera clase, salieron bastante bien, recordando casi literalmente cuanto se les expuso (proximamente 3' de exposición lenta y clara (2).

Con todo rigor y por cuanto los A.A. insisten sobre el hecho de que las pruebas por ellos propuestas, son atin-

(1) Nuestras observaciones empezarán después de la Pascua, tras seis meses de escuela proximamente.

(2) Hemos adoptado, especialmente, para la exposición verbal, un texto sencillo, narrativo, infantil; generalmente en los niños de 6 años se tienen ya más de los 2 recuerdos exigidos por Binet, para la edad de 8 años.

gentes tan sólo á una pequeña parte de las materias comprendidas en los programas de la enseñanza en las Escuelas (1), es también difícil establecer donde concluye la influencia de la enseñanza y donde comienza á evidenciarse en las respuestas la iniciativa propia y la genuina inteligencia del niño.

Salvo en los casos en que la respuesta se concreta en un acto de éste y no en una respuesta oral (por ejemplo: comparación de dos ó más pesos, señalar las partes del propio cuerpo; construir un rectángulo con dos triángulos, copiar un cuadrado ó un rombo, cotejo estético, reconocimientos de lagunas en los dibujos (2), contar cuatro ó trece sueldos sencillos (3), etcétera), en todas las demás pruebas (denominación de los colores fundamentales, enumeración de los días de la semana, de los meses del año, numeración de 20 á 0, cotejo de objetos conocidos, etcétera), jamás se tiene la seguridad de que en el éxito del examen no pueda haber influido en diversa medida la instrucción casera, ó escolástica, ó el ejercicio; ó si debe estarse pronto para oír exclamar á cada momento: «¡Esto nunca lo hemos hecho en la Escuela!».

Tales consideraciones no dejan de valer también para las pruebas hechas en niños y niñas que frecuentan el sexto elemental (segunda clase popular), es decir, aquella

(1) *Année psychol.* XIV, pág. 74 y sig.

(2) A las 4 figuras propuestas (3 caras y un cuerpo humano) (*Année psychologique* XIV, pág. 29) hemos agregado otra: una mesa en que falta una de las patas posteriores, para variar el campo de observación y para complicar la busca con la perspectiva.

(3) Esta última prueba está indicada por Binet y Simón con las palabras *compter treize sous simples* y la experiencia se hace presentando los trece sueldos y contados sobre la mesa (no sobrepuertos), pero entonces la prueba se reduce á una simple repetición de números hecha á lo más á lo papagayo, según los ejercicios de escuela, y no á la cuenta de un determinado grupo de objetos. Hemos modificado la experiencia haciendo contar trece sueldos, sacándolos de un montón de varias monedas, previo reconocimiento ó indicación del sueldo, salvo hacer la prueba de Binet, en el caso en que la nuestra no resultase. Nuestra prueba resultó bastante frecuentemente en el espacio de 20 á 22": cierto que ella implica una actividad psíquica más compleja de la que pueden, por modos diversos, descubrirse las deficiencias; por ejemplo, confundir la moneda de un sueldo con la de 2 ó de 10 centésimos, proceder en el cotejo más allá del límite *trece* fijado, y corregirse después, ó bien seguir contando todos los sueldos sencillos que haya y, en algún caso más grave, contar todas las monedas indiferentemente, etc.

que pone fin, según las leyes italianas, á la enseñanza obligatoria, si, además, las Escuelas elementales no fueran interrumpidas antes, á la edad de 10 años, cuando, cumplida la cuarta clase, se es admitido á las Escuelas secundarias.

Esta clase está frecuentada por muchachos que normalmente deben tener 12 años cumplidos; encuéntrase, sin embargo, alguno de solamente 11 años, y no pocos que tienen 13, 14, 15, y hasta 16 años.

Para todos estos, nos vemos obligados, análogamente á cuanto acontece con los alumnos de la primera clase, á extender metódicamente la serie de las pruebas sensiblemente más allá de las que Binet y Simón agregan como apropiadas á sus edades. No todas las pruebas de 9 años son francamente salvadas por niños que concurren á la sexta clase elemental: los recuerdos de la lectura (1), que ahora puede naturalmente hacerse, se reducen fácilmente al número de seis (prescritos por los A. A. para la edad de 9 años), no son mucho más brillantes, ni numerosos, ni fieles, ni, sobre todo, orgánicos, que los retenidos por los niños de la primera clase de narración, un poco más simple y más corta; la ordenación de las pesas (9 años), no sale siempre exacta ni siquiera en una segunda prueba; y las definiciones (9 años) no son siempre substancialmente diversas de las que se obtienen en la edad de 6 años (2). Por varias razones y sobre todo para no dilatar demasiado el examen que, por los motivos que estamos manifestando,

---

(1) Se prevenía al sujeto, que después de la lectura habría debido repetir todo cuanto recordase; era libre de leer en voz alta, ó baja, ó en silencio, no como si hubiese de recitar una lección, sino como si debiese exponer el hecho á un amigo ó á un pariente, sin prevención alguna.

(2) Para la edad de 6 años, exigen Binet y Simón una definición muy simple *par l'usage*; para la edad de 9 años y para los mismos objetos exigen una definición un poco más completa, que, ó sea fuera del uso, de algún detalle sobre la construcción, la forma, el material, etc. A decir verdad, esta mayor riqueza de ideación debería surgir espontánea en la mente de los muchachos más crecidos; de todos modos, y para ponerlos en condiciones un poco favorables para provocarla, nosotros solíamos invitar los sujetos con estas palabras: «defina bien qué es un tenedor, una mesa, etc.»

dura ya de 45 minutos á una hora y tal vez más (1), no creímos extender las pruebas de los muchachos de la sexta clase por bajo del grupo que Binet y Simón fijan para la edad de 9 años; pero, todavía no podremos declararnos seguros del todo, de que la prueba indicada para los 8 años (diferencia entre objetos conocidos), resulte siempre superada por modo apreciablemente diverso de aquel en que la superan,—si la vencen,— los niños de la primera clase (2).

Por otra parte, no puede menos de someterse todos estos muchachos á todas las pruebas indicadas hasta los 13 y 15 años, y antes es casi de lamentar que el precioso trabajo de Binet y Simón, no haya alcanzado á indicar otros para las edades superiores.

A decir verdad, especialmente entre las pruebas sugeridas para la edad de 11 y 13 años, algunas resultan más bien difíciles, como por ejemplo, las definiciones y las diferencias entre ideas abstractas; y entre las pruebas indicadas para los 12 años resultan, sobre todo, difíciles, la repetición de 7 cifras y el rebusco de las rimas. Pero, con respecto á todas las pruebas establecidas para las edades de 9 á 13,—y en especial para las señaladas ahora como más difíciles, exceptuando, acaso, la de la repetición de las

---

(1) En general es útil tener presente esta norma del tiempo que se emplea complejamente en el examen, porque sirve al experimentador mismo como comprobación de que las condiciones con que proceden los exámenes, se conservan uniformes cuanto es posible. Pero es ilógico fijar un término demasiado riguroso á tales exámenes, porque no se puede establecer precepto alguno de tiempo, sin perjudicar la bondad de la respuesta: en efecto, por la mayor parte de las pruebas de 10 á 13 años, Binet y Simón no dan más indicación de tiempo mínimo; y verdaderamente, donde se trata de asociaciones y combinaciones, el tiempo resulta un factor esencialmente personal y estrechamente conexo con el valor cualitativo de las reacciones. (E. Meumann: *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*, págs. 231-32 y 390).

Para completar, debemos advertir que no se presenta con rareza la oportunidad de darse cuenta de los motivos de alguna respuesta, de aplicar con rigor especial todas las reglas del *Ausfragemethode* que, por lo demás, tenemos siempre necesariamente presentes como recomienda bien, *De Sanctis (Bollettino dell' Associazione Romana per la cura medico pedagogica dei fanciulli anormali e deficienti poveri*, IV, n. 14, febrero 1910, pág. 11).

(2) En un grupo de niños de la sexta en quienes quisimos hacer tal prueba, no resultó ésta mejor que en niños de primera: no siempre la diferencia enunciada, á menudo se limita el sujeto á enumerar las propiedades respectivas de los objetos, y tales propiedades son casi simples, empíricas, no esenciales.

cifras, que se refiere más propiamente á actitud orgánica de la memoria,—¿cómo establecer la parte que, en la deficiencia de las respuestas, corresponde al defecto de la instrucción y cuál al defecto originario de la inteligencia? La influencia del *ejercicio formal*, es grandísima, como es de notar, al desenvolverse de todos los entremezclamientos de la inteligencia (1); los estudios de psicología experimental infantil, han demostrado por modo indiscutible, que en el mismo breve ciclo de una investigación, la repetición de las pruebas, determina un mejoramiento sensible y progresivo de las pruebas sucesivas (2); no podemos menos, por esto, de concluir, que *los resultados que llegaremos á recoger de las pruebas de Binet y Simón, nos informarán, no tanto sobre la inteligencia natural de los niños que concurren á las Escuelas, como sobre los caracteres que la acción de la Escuela imprime á las formas de manifestación de la inteligencia, en cuanto vengan provocadas con estas determinadas reacciones de quienes recuerdan más ó menos lejanamente los ejercicios escolares, realizados ya en el curso actual, ya en los precedentes.*

Abundan los argumentos que la psicología nos proporciona, para considerar al menos como asaz improbable, que las pruebas sugeridas por Binet y Simón, para los 11 años y más, correspondan á aptitudes adquiridas por vía

---

(1) Probablemente está aquí la razón principal del hecho notado ya por De Sanctis y discípulos, y ahora plenamente confirmado por nosotros, de que las pruebas indicadas para los 10, 11, 12, 13 años resultan más difíciles en proporción bastante más rápida que las indicadas para los 6 á 10 años; y del mismo modo se explica este otro hecho, surgido de experiencias en curso en nuestro laboratorio, de que las pruebas para los 10, 11, 12, y 13 años, especialmente las de fundamento verbal, resultan bastante débilmente en personas adultas que no sólo frecuentaron las escuelas elementales, sino que después y para fines profesionales, tuvieron ocasión de hacer otros estudios y sufrir, además, exámenes especiales (por ejemplo, enfermeros de manicomio).

(2) Algo análogo y no con rareza, nos ha sido dado observar en la prueba indicada para la edad de 11 años: descubrir lo absurdo de determinados discursos. Los discursos absurdos que se han tenido con los muchachos son *diez* (5 son los mismos indicados por Binet y Simón y 5 compilados por nosotros), gradualmente más complejos y difíciles. Llega con bastante frecuencia que los dos ó tres primeros no sean comprendidos, mientras que después lo sean los siguientes; y no puede dejarse de reconocer cierta influencia asimilativa que orienta al niño hacia la forma de actividad de que se trata en este caso.

espontánea del niño y por lo mismo ajenas á toda influencia educativa y escolar. Y estos argumentos puedan todos reunirse en el hecho de que las reacciones del niño tienen siempre un contenido aperceptivo de gran prevalencia sobre el perceptivo, en que los elementos afectivos y personales dominan sobre los razonadores y abstractos y la transformación psíquica gradual de una forma á otra está lejos de haberse cumplido á la edad de 13 á 15 años.

Valgan para breve confirmación de lo que decimos, los siguientes hechos que hemos comprobado en ocasiones bastante frecuentes :

a) Para ciertas preguntas de inteligencia (10 años) y para las definiciones (6 á 9 años), si el niño de primera clase responde, da una respuesta que, por espontaneidad, originalidad y eficacia, es notablemente superior á la que á veces recibimos, no de uno aisladamente, sino de casi todos los niños pertenecientes á una misma clase de sexta, porque éstos repiten en frases estereotipadas, las palabras que tuvieron ocasión de oír al maestro sobre aquel asunto determinado; si falta el recuerdo de las lecciones estudiadas, ó de las explicaciones del maestro, la prueba no da generalmente resultado, de igual modo que este mismo caso no resulta con los niños de la primera clase.

Pertenecen, por ejemplo á tal categoría las siguientes preguntas :

— *¿Quién es una mamá?*

— *¿Cuando se es perezoso y no se quiere trabajar, qué sucede?*

— *¿Por qué no se necesita gastar todo el dinero y se necesita ahorrar una parte?*

Estas preguntas tienen respuesta, para los niños de sexta clase en las lecciones de Moral.

b) No es muy raro encontrarse con muchachos que, del mismo modo que son declarados débiles por el maestro, en la Escuela, resultarían así insuficientes para las reacciones que se fundan en las aptitudes mnemotécnicas y verbales, como, por ejemplo, el número de palabras á pronunciarse durante tres minutos (Binet y Simón quieren

60), las definiciones y cotejos de voces abstractas, memoria de cifras, rimas (11 y 12 años), y sin embargo contestan bien las preguntas de inteligencia (10 años), se aferran á discursos absurdos (11 años) y, sobre todo, vencen las pruebas del entallado y del triángulo vuelto (13 años), que se fundan especialmente sobre las aptitudes para el razonamiento y para la representación de las formas; pueden estos representar el tipo de aquellos niños débiles, no por sí mismos, sino con relación á la Escuela, tal cual hoy es, con sus programas, los que justamente por su unilateralidad é ilógica psicología, no pueden ser considerados como los más convenientes.

c) Si se trata de definir ó de establecer diferencias entre conceptos abstractos, el alumno de sexta clase, ó se calla, ó responde personificando y concretando, y si se prolongan algunos días las pruebas en aquella clase, da ciertas veces, una respuesta que fácilmente se conoce ser sugerida por los padres ó por otros compañeros (se rogó á los docentes no ocuparse con los alumnos de las pruebas que nosotros hacíamos); de aquella sugerición, ha venido la sopladura general que, las más de las veces, es utilizada á propósito. Poco es el esfuerzo que los niños emplean para reaccionar en el momento y de modo original en la prueba, por lo que conviene creer que tales niños reaccionarían mejor á nuestras preguntas, si en lugar de estar bajo la inevitable sugerición de un examen, estuviesen en condiciones más favorables al ejercicio espontáneo de sus aptitudes intelectuales (1).

También en la prueba de la rima nos ha acontecido notar que, á continuación de alguna palabra de orden corrida entre los compañeros tras las vagas informaciones propagadas por los primeramente examinados, los niños se pre-

(1) M. LOBSIEN (*Examen und Leistung*, in: *Zeitschrift für experimentelle Pedagogik*, 205, I, págs. 333-35) ha encontrado que el estado afectivo creado por la preocupación de realizar una tarea que servía de examen, hacia aumentar en un 22 % la frecuencia de los errores.

Por cuanto hemos nosotros tratado de eliminar en los niños toda preocupación de tal índole y la misma actitud de las autoridades escolares haya contribuido notablemente á secundarnos, no podemos todavía creer que ninguno de los muchachos fuese algún tanto impresionado, especialmente entre los mejores y entre aquellos que se reconocen algo tardios.

sentaban alguna vez con la respuesta preparada; el tiempo bastante breve de reacción y el repetirse la misma respuesta en dos ó tres individuos de seguida, los ponía fácilmente sobre aviso; pero si la respuesta preparada es olvidada en el momento, es muy difícil que el niño logre remediarlo en el mismo momento. Las pocas veces que ocurrieron estos inconvenientes, fueron tan fácilmente descubiertos por nosotros, que preferimos registrar las respuestas como negativas, hasta las buenas, antes que cambiar las rimas, lo que hubiera tenido por consecuencia variar la palabra—estímulo y la dificultad de la prueba, y de ahí, complicar la valoración de los resultados colectivos, porque no es igualmente fácil hallar palabras para las diversas rimas.

d) Es interesante y típica la prueba de interpretación de pequeños problemas psicológicos (15 años), probados por nosotros en todos los alumnos de sexto grado indistintamente. Faltan esclarecimientos é indicaciones á propósito, de Binet y Simón (1); pero, á nuestro juicio, debe considerarse vencida la prueba, cuando la respuesta enuncia la reacción psicológica implícita en la pregunta, en vez de detenerse en la narración de alguna anécdota particular, que entre en la categoría general, indicada de hecho por el problema (2). Parecía que tales problemas fuesen más especialmente apropiados para estimular la actividad intelectual originaria de los niños y, dada la edad de éstos, que fuese de esperar una gran suma de buenas respuestas. Por el contrario, éstas fueron más bien raras; significa esto que en los niños de la última clase de nuestras escuelas, 13 á 13 años, la aptitud para valuar la mimica de las emociones y la aptitud para la observación interna, están lejos de

---

(1) La prueba está indicada por primera vez en el programa general de 1909 (*Idées modernes sur les enfants*) y nada más. Hemos nosotros compilado 5 problemas, que implican reacciones de contenido afectivo-moral, emotivo, atención, memoria, sueño.

(2) Ejemplo: «Una mujer habla con gesto amenazador á un niño: éste se ruboriza y baja la cabeza. ¿Por qué?»—Contestaciones buenas: «Porque se avergüenza; porque comprende que ha hecho mal; porque se arrepiente, etc., etc.»—Contestaciones malas: Porque ha hecho... (enunciación de hechos concretos), etc.

hallarse convenientemente desarrolladas (1), mientras persiste la tendencia á concretar y falta la capacidad para alcanzar una causa general abstracta ; es casi imposible apreciar en cuanta parte haya contribuido á determinar este resultado la ausencia de una educación adecuada en las Escuelas, y en cuato al desarrollo espontáneo de la inteligencia.

Algunas de las observaciones hechas hasta aquí, podrían despertar cierta prevención sobre la atendibilidad de estas pruebas nuestras, hechas consecutivamente sobre clases enteras de las que pueden comunicarse evidentemente las impresiones los componentes de cada una. Pero para quitar importancia á tal duda, basta en primer lugar que se note que los niños son ampliamente prevenidos de que se trata de exámenes ciertamente serios, en los cuales deben dar muestra de su inteligencia, pero que carecen de valor práctico que pese en el curso de sus estudios ; en segundo lugar, considérese que nosotros nos limitamos á registrar las respuestas, sin hacer apreciación alguna, ó señal mímica que pueda indicar el error al niño ó significar aprobación, por lo que falta á éste todo fundamento para dar á sus compañeros avisos ó sugerencias de utilidad alguna ; ni, finalmente, la naturaleza de las preguntas se presta á tales discursos ó ayudas entre muchachos comúnmente distraídos ó interesados en cosas bien distintas. Es de presumir,—y más seguramente en la primera edad,—que de todas las pruebas no quede más que un muy vago recuerdo, tanto más, que si es raro el caso de verdadero negativismo, más raro es tal vez, el caso de encontrar una completa adhesión y un verdadero interés en estas pruebas, por parte de nuestros examinados. Y quizás, aunque no lo digan explícitamente, quién sabe cuántos de nuestros muchachos de la 6<sup>a</sup> estarán tentados de contestar como M.R.A. (de 15 años 15 años y medio) á Decroly y Degand : *Oh ! mais je ne sais pas ça moi, ça ne sert à rien !* (2).

---

(1) Como por ejemplo, en la prueba de la *interpretación de figura* (12 años) no siempre se da cuenta el niño de las expresiones de los personajes, limitándose sólo á la interpretación de los movimientos y de la escena en general.

(2) DECROLY Y DEGAND, en *Archives de Psychologie*, VI, 1907, pág. 56.

Pero, fuera del rebajamiento de las razones que pudieran desautorizar el plan de investigación seguido por nosotros, existen otras razones que hacen precioso por sí mismo el método de la inquisición consecutiva de todos los componentes de las diversas clases; ello nos da, en efecto, un criterio de relatividad al valorar las respuestas, que se escaparía en exámenes semejantes hechos aisladamente y por intervalos. En efecto, bien diversa impresión habíamos recibido en una serie de exámenes de la *escala métrica de la inteligencia*, de Binet y Simón, realizados á intervalos, con motivo del estudio general psico-físico de sujetos de nuestras Escuelas, que se nos presentaban en el Laboratorio. No pudiendo tener sino una impresión única, aislada, por aquel sujeto dado, nos creímos autorizados á sacar de ella una sanción absoluta y establecer juicios y desarrollos de uno, dos, tres años, con respecto á la edad del sujeto. En cambio, muy diversamente se han presentado á nuestra apreciación los resultados de los exámenes hechos sistemáticamente en las Escuelas, habiendo podido sacar una impresión de conjunto, que nos induce á dar un valor más relativo á las pruebas indicadas, por lo menos en cuanto se refiere al modo cómo se reparten por cada edad.

Es evidente que no podremos hacer abstracción de estas impresiones nuestras, cuando, al reabrirse las Escuelas en éste próximo otoño, procederemos á examinar los niños de las segunda, tercera, cuarta y quinta clases elementales.

No podemos prever en qué medida será necesario extender la serie de las pruebas para tales alumnos, cuya edad será de 7 á 10 años cumplidos y más; cierto que con el adelanto de los años y después con la acentuación de la influencia escolar, el significado que deberemos atribuir á cada prueba, variará notablemente, sin que podamos esperar obtener de nuestras indagaciones datos concluyentes que se refieran al *problema teórico de la esencia de la inteligencia y de la evolución de la inteligencia con la edad*.

De la experiencia hecha hasta aquí, hemos adquirido tan sólo la seguridad (y por esto creemos deber persistir

en la empresa), de que, terminadas las indagaciones, arreglando sobre la base de nuestros informes estadísticos los grupos de pruebas *por las edades diversas y según el censo escolar*, podremos dar á los maestros *grupos de reacciones* que les permitirán orientarse con un notable grado de aproximación y desde los primeros días de clase, sobre las aptitudes para el trabajo, de cada uno de los alumnos que se les confíen.

Nuestro concurso, aunque modesto, no será de desdenar, y por lo demás, solamente la Pedagogía experimental puede dar á la labor ardua del maestro; augurando que venga pronto el tiempo en que esta reseña preventiva, apoyada también en un examen fisiológico y antropológico, encuentre una sanción práctica y eficaz en la organización de las Escuelas.

Por esto, no nos creemos autorizados á calificar nuestro estudio como aplicación de la *escala métrica de la inteligencia*, según el método de Binet y Simón, á la población escolar milanesa; es de hecho evidente que la influencia escolar, no siempre buena, que no podemos menos de apreciar en casi todas las pruebas sugeridas por Binet y Simón, será variablemente grande para cada uno de los individuos y de ahí diverso el valor de las respuestas, según el provecho que el niño ha sacado de la Escuela ó, con más propiedad, según la medida en que el niño se ha adaptado al régimen escolar.

Tal vez estos argumentos puedan no valer para los niños que no han frecuentado asilos y que han entrado en la Escuela desde muy poco tiempo; y aun para éstos, todavía sería el caso de discutir en qué medida dependa de la inteligencia genuina, originaria, el valor de las respuestas, ó de la influencia artificial del ambiente. Puede ser que una vez hecha la selección, podamos sacar de nuestras observaciones algún buen indicio también á este respecto, por más que no nos desimulamos toda la complejidad y delicadeza del problema (1).

---

(1) MEUMANN, op. cit. págs. 362 á 64 y págs. 375 á 82.

La insuficiencia que nosotros atribuimos á las pruebas de Binet y Simón, luego que estén adoptadas como instrumento de medida de la inteligencia en aquellos niños de las Escuelas, que se hallan en el ámbito de la normatividad, deja tal vez de subsistir, cuando tales pruebas estén, en cambio, empleadas á determinar el grado con que los niños tenidos por deficientes, se adapten á la instrucción. Según nuestra experiencia, los niños de seis años, que no vencen *todas las pruebas* que Binet y Simón establecen para la edad de 4 años (2 años de retraso), demuestran bien pronto su insuficiencia para seguir el régimen escolar; pero, esto no significa todavía que tal prueba nos provea de todos los elementos necesarios para diagnosticar las causas y la naturaleza de las deficiencias, y por esto declarar los niños como propios y verdaderos deficientes ó, más bien, como niños defectuosos ó enfermos, ó que simplemente necesiten un régimen educativo radicalmente distinto. Pero, así como una limitación de la inteligencia,—tal es conseguir vencer solamente el grupo de pruebas señaladas para los 4 años,—no implica con seguridad que el sujeto no logre vencer alguna de las pruebas para los 5, 6, ó 7 años (por ejemplo, el cotejo de dos pesas, mostrar la mano derecha y la oreja izquierda, decir el número de los dedos de aquella mano, etcétera), asimismo entendemos que cualquier examen psicológico, destinado á informarnos preventivamente del grado de educabilidad de estos sujetos (cuando hayan al menos llegado á la edad de 7 años), sea bastante más expedito, más seguro y hasta mejor fundado en nuestro conocimiento acerca del desarrollo ontogenético de la inteligencia, el grupo de pruebas propuesto por De Sanctis (1): estas pruebas constituyen, en efecto, una serie orgánica en que, cada grado que se venza, implica, con una grande probabilidad, la capacidad para vencer también los grados inferiores, y la incapacidad de vencer un grado determinado, excluye con toda certeza

---

(1) SANTE DE SANCTIS, *Types et degrés d'insuffisance mentale* en el *Année psychologique*, XII, 1936, págs. 70-83.

la aptitud para vencer los superiores: y fuera de esto, ape-  
lan á experiencias y conocimientos que son extrínsecacio-  
nes directas y fundamentales de las más sencillas formacio-  
nes psíquicas, sin cuya inteligencia y educabilidad, no existe  
y á quien llegan todos los normales por fuerza propia,  
aparte de cualquiera intervención educativa.

Creemos, por último, inoportuno dejarnos inducir, co-  
mo muestran tendencia algunos en el mundo escolar, á  
declarar muchachos supernormales ó casi prodigios, los que  
logran salir bien de los grupos de pruebas correspondien-  
tes á la edad mayor de dos, tres, cuatro años, que la pro-  
pia (1). Bastante más compleja es la psicología de los  
supernormales y sustancialmente diversas son sus manifes-  
taciones espontáneas, que no asumen raramente un carác-  
ter impulsivo, rebelde de ahí, y casi en oposición á las  
influencias de la educación escolar, hecha para la medio-  
cridad de la masa.

Ante parecidos casos, nos limitamos á exclamar con De-  
croly y Degand (2): *L'avenir donnera-t-il raison aux  
tests?*

---

(1) V. VANNEY, *Un surnormal*, en el *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, a. X, n. 63, mayo 1910.

(2) O. DECROLY ET J. DEGAND. *Archives de Psychologie*, VI, 1907 pag. 88, á propó-  
sito de una niña de 7 años y 8 meses, que responde bien en las pruebas de 11  
años, excepto una. En cambio, el que describe Vanney como supernormal es un  
niño de 7 á 8 años que vencía tan sólo 2 de las 5 pruebas indicadas para la edad  
de 11 años.

## DE INGENIERÍA

Hablar de lo que se ignora, escribir de lo que no se sabe, si no es un crimen es una tontería. Seré, por consiguiente, criminal ó tonto; pero no puedo resistir á la tentación de decir algo que he pensado muchas veces respecto á la enseñanza de la ingeniería en las repúblicas sudamericanas.

He hablado de mi ignorancia, porque ni siquiera sé si hay escuelas de ingenieros en la América del Sud. De todas maneras, deben de ser, si existen, ó escasas ó deficientes, pues además de ser muchos los ingenieros de Europa que van á trabajar en América, no son pocos los jóvenes hispanoamericanos que vienen á Europa á conquistar un título de ingeniero.

Por las razones que me propongo exponer en este breve artículo, y aun dejando aparte la vanidad patriótica, pienso que debe fundarse una Escuela Superior de Ingeniería en alguna capital de América, por ejemplo, en Buenos Aires; Escuela que atraería una juventud muy numerosa de todas las repúblicas, establecería un nuevo lazo de fraternal unión entre los pueblos de América y evitaría que tantos mozos vinieran á buscar en las escuelas de Europa, ó en los Estados Unidos, unos títulos insuficientes.

En América se necesitan ingenieros en crecido número; los que van de Europa llevan resabios que les impiden ser lo que conviene en América, esto es, ingenieros prácticos. No necesito esforzarme en demostrar la necesidad, en lo presente y en lo porvenir, de que haya ingenieros sudamericanos, pues sabido es que hay grandes territorios sin caminos, muchos ríos sin puentes, ciudades en formación y otras que han de fundarse, y una completa incomunicación entre poblados vecinos y repúblicas hermanas. Cal-

cúlese lo que ganará la América del Sud en potencia industrial, comercial y aun militar, cuando se pueda ir por ferrocarril ó en automóvil de Bogotá á Rio Janeiro, de Quioto á Panamá, de Caracas á Montevideo, de Lima por el Cuzco ó por La Paz á Buenos Aires, de Buenos Aires á Guatemala y México.

Ya hoy son muchos, relativamente, los ingenieros europeos y norteamericanos que viven en la América del Sud; el gran número de ellos es lo que me hace creer que faltan escuelas de ingenieros.

Pero antes de fundar la escuela, ó escuelas, que á mi juicio están haciendo falta, debe elaborarse un plan de estudios que difiera un tanto de los que tenemos en Europa.

---

Se ha celebrado recientemente en Bruselas, como todos saben, un *Congreso Internacional de Enseñanza Técnica Superior*, en el cual se han debatido cuestiones interesantes, se han estudiado los métodos de enseñanza de las diversas naciones, y se han evidenciado las tendencias que en cada una de ellas predominan.

Los gobiernos de América, y aun los particulares, deben aprovechar los datos que arrojan las discusiones del precitado Congreso, para pensar en la formación, exclusivamente americana, de un Estado Mayor Técnico.

En Francia, y en España por imitación, la enseñanza superior es teórica y enciclopédica. Se forman así ingenieros sabios; los franceses, por saber demasiado, son tal vez los menos útiles. Bélgica, Alemania, Inglaterra y sobre todo los Estados Unidos, han preferido una enseñanza menos teórica, más especializada, pero no por eso reúnen sus ingenieros las condiciones que debe poseer el futuro ingeniero americano.

La superabundancia de asignaturas de escasa aplicación paraliza y anula muchas veces el desenvolvimiento de las cualidades esenciales del ingeniero, que son la iniciativa, la facultad de invenciones y la originalidad. Desarrollar estas facultades es lo que importa. No se olvida ésto en los Estados Unidos, cuyos ingenieros son bastante menos

instruidos que los franceses y los alemanes, pero muy superiores, sobre todo á los primeros, en el terreno industrial. Se les acostumbra desde las Escuelas á ejercitarse en actividad intelectual, no la memoria. En Europa abundan los ingenieros *eruditos*, esto es, capaces de recordar la historia de los monumentos antiguos y modernos, los nombres de los ingenieros que los edificaron, el número de puentes que hay en el mundo y otras cosas que es agradable saberlas, que puede saberlas cualquier curioso que no sea ingeniero, y que ignorar en absoluto los ingenieros norteamericanos, porque nada les importa su conocimiento.

No se crea que somos partidarios de eliminar de los programas de estudio la alta cultura científica; tampoco pretendemos no se desarrolle en los alumnos el sentido crítico por medio de la enseñanza teórica; lo que deseamos es que predomine la práctica; una enseñanza que nada tenga de abstracta, que sea concreta y sintética.

La enseñanza técnica, aun especializada, ha de tener por base necesariamente una enseñanza general científica, pero no enciclopédica, como sucede en Francia. Aquella base es común á todas las ramas de la Ingeniería, pero debe descartarse de ella todo lo que sea lujo teórico, todo lo que se ha llamado erudición científica, buena sin duda para lucimiento del Estado Mayor profesional, inútil ó poco menos para el ingeniero práctico.

La base común de ciencia teórica, puede servirle, mejor dicho, le será indispensable á un ingeniero, cuando le sea preciso ó cuando se le anteponga cambiar de especialidad; todas las especialidades de la Ingeniería, tienen algo de común, y así puede suceder,—en América sucederá á menudo, — que un ingeniero de puentes se haga ingeniero naval, ó viceversa; que un ingeniero mecánico se haga ingeniero electricista, etcétera. Un ingeniero francés y de los más notables, M. Blondel, ha propuesto la creación de dos clases de ingenieros; secundarios y superiores, formándolos en Escuelas diferentes. El pensamiento no puede ser más acertado.

Si llega un día en que la República Argentina, ú otra que no tenga Escuela de Ingenieros, se decidiera á fundarla, el problema del profesorado sería el primero á resolver. No es lo mismo ser ingeniero que ser profesor de Ingeniería. Seguramente hay algunos, ó muchos ingenieros sudamericanos; dudo que los haya en número suficiente con bastante preparación para ejercer la enseñanza de una manera útil. Tampoco sería eficaz la de los ingenieros europeos, que estén en el país sin haber ejercido nunca la enseñanza, ni mucho menos la de los que vayan de Europa con un título ó credencial de ingeniero, si no han acreditado su pericia en una especialidad determinada; porque todos los profesores deben ser especialistas.

La Escuela que yo concibo de ingenieros sudamericanos, sería tan diferente de todas las que existen, que no sólo estarían los sudamericanos dispensados de venir á Europa, sino que de Europa irían los ingenieros á estudiar en América los métodos de enseñanza.

---

No hay que confundir la Ciencia con la Técnica; la primera, busca desinteresadamente la verdad en cualquier orden de conocimientos; la segunda, tiene por objeto, descubrir los medios prácticos, los procedimientos adecuados, para obtener un resultado de la manera más económica ó más rápida posible. La Ciencia engendra la idea creadora, la técnica, la ejecuta, ó la realiza; la una concibe en abstracto, la otra enseña á tener en consideración las circunstancias, los hechos, el tiempo, el objeto y el lugar.

Hay, pues, dos fases en la formación del ingeniero; una consagrada al estudio metódico de las ciencias puras, otra destinada á las aplicaciones. Podríamos señalar una tercera fase, aunque pudiera englobarse en la segunda: la práctica industrial en fábricas y astilleros, minas y arsenales, maestranzas y fundiciones, aeródromos y canteras.

La enseñanza profesional del ingeniero, exige un aprendizaje manual muy desdeñado en Europa. En Alemania se dedica un año á ese aprendizaje, que es bien poco;

en otras naciones se reduce á una visita á fábricas y talleres. El ingeniero práctico ha de ser obrero él mismo, si no ha de estar en condiciones de inferioridad. No ya por razones profesionales, sino por otras de orden social y político, el ingeniero debe ser un operario. El siglo que empieza ha de traer consigo muchas cosas, acabar con mil preocupaciones y revolucionar muchas ideas. Es necesario que la superioridad del ingeniero consista en que él pueda ser obrero, en tanto que el obrero no puede ser ingeniero, salvo en algún caso muy excepcional.

Generalmente se reconoce la necesidad de la instrucción manual del ingeniero, aunque apenas se practica. En lo que no hay acuerdo es en la época más á propósito para adquirir esa instrucción manual, pensando algunos que debe ser antes de ingresar en las Escuelas y sosteniendo otros, que conviene más después de haber estudiado. Con toda sinceridad creemos que lo primero sería mucho mejor, pero que es imposible. Durante los estudios, ó antes de empezarlos, podrán ir los alumnos durante dos ó tres meses á los talleres y fábricas, pero no á trabajar ellos mismos, sino á ver trabajar y á conocer los útiles y herramientas; el trabajo personal, durante un año ó dos, lo harán después de haber estudiado con aprovechamiento las asignaturas de su especialidad.

Es menester que el ingeniero, además de ingeniero, se haga hombre. Si para lo primero es útil que trabaje manualmente y alterne con los obreros que han de ser sus colaboradores, para lo segundo, es más que útil: es indispensable. En la sociedad futura no será hombre completo el que se haya formado entre los libros, sin contacto con los hombres.

En otra ocasión y en otro artículo, si fuera necesario, formularé un programa lo más completo posible de los estudios que convienen al ingeniero de América.

NICOLÁS ESTÉVANEZ,

## METODOLOGÍA <sup>(1)</sup>

### Cómo ha de enseñarse una asignatura

En el mundo de las plantas como en el mundo de los animales, para los efectos de una eficaz reproducción, lo primero que nos interesa saber es: conocer á fondo la constitución orgánica del elemento activo, en seguida la del elemento pasivo y, finalmente, el conjunto de medios que deben emplearse para la fácil fecundación de los gérmenes vitales.

En el cultivo de las plantas todo agricultor se preocupa de estudiar la buena calidad de la semilla, las buenas condiciones de la tierra en que va á depositarse y el conjunto de medios que deberán emplearse para efectuar la siembra.

En el cerebro humano se efectúa un fenómeno análogo al que se efectúa en la fecundación de las plantas. Hay en él por un atavismo ya definido por la ciencia moderna, todos los elementos de ciencia, arte, y de industria heredados de nuestros antepasados, y esos gérmenes son animados á su contacto inmediato con el mundo exterior, con el medio ambiente, con la naturaleza, con la sociedad y con el universo entero. Por eso es profundamente admirable el fenómeno sorprendente de que cada generación es apta para asimilarse la civilización de sus antepasados en menos de un tercio de su vida, mientras que la humanidad para conquistarla ha dilatado cen-

---

(1) Este artículo es un extracto del libro titulado *Metodología de la Aritmética* por el ingeniero Miguel F. Martínez, director general de Educación Primaria de México.

tenares de años. Las actuales generaciones necesitan veinte años, aproximadamente, para asimilarse la civilización de veinte siglos.

De estas consideraciones generales, se deduce que la enseñanza moderna es un trabajo de fecundación psíquica, y el maestro actual tiene que ser necesariamente un intermediario entre el cerebro del niño y los fenómenos del mundo exterior. Poner en íntimo contacto los gérmenes científicos internos con los fenómenos científicos externos de carácter homogéneo, es, en esencia, el papel del educador que quiera llevar dignamente ese nombre.

Así, por ejemplo, se avivarán los gérmenes matemáticos produciendo delante del niño fenómenos matemáticos, y si la concepción se ha efectuado, los gérmenes crecerán, se desarrollarán y de esta gestación intelectual surgirá la necesidad forzosa de dar á luz la noción concebida, que es lo que los psicólogos llaman expresión de las ideas.

Ahora bien, para que la enseñanza de una asignatura escolar cualquiera satisfaga esta condición ineludible de la educación moderna, hay que estudiar necesariamente y en primer término la naturaleza y atributos de los conocimientos que se trata de enseñar; en seguida determinar la influencia que estos conocimientos ejercerán en el cerebro del niño, y finalmente, el conjunto de medios que el maestro deberá emplear para poner en contacto el cerebro del niño con los fenómenos científicos.

Pero no sólo la enseñanza es trabajo de fecundación, es también trabajo de nutrición y asimilación. Así como en el orden físico hay alimentos para los huesos, para los músculos, para los nervios y para la sangre, así en el orden psíquico, hay conocimientos científicos que van á nutrir y desarrollar la inteligencia, las emociones ó la voluntad; en este sentido debemos utilizar cada conocimiento en su objeto, realizando á la vez tanto la nutrición como la fecundación intelectual, afectiva ó volitiva, según la índole de los conocimientos de que se trate.

Haciendo un resumen de las ideas anteriores, podemos sentar el siguiente principio pedagógico:

La enseñanza de un conocimiento científico cualquiera en la Escuela primaria, elemental ó superior, comprende tres puntos de vista diferentes bajo los cuales debe estudiarse, á saber :

1.º La naturaleza del conocimiento científico de que se trata.

2.º La influencia que ese conocimiento ejerce en el cerebro del niño, y

3.º El método ó sea el conjunto de medios empleados por el maestro para poner en contacto el «cerebro del niño con los fenómenos científicos respectivos.

El primer punto comprende las partes siguientes: la «calidad» de los conocimientos; es decir, el desarrollo general de la asignatura en sus lineamientos principales, el todo de ella, sus partes, la relación de las partes entre sí y con el todo. La «cantidad» de los conocimientos ó sea el programa de asignatura, es decir, la dosis de conocimientos que corresponden á cada año escolar, la división mensual de los mismos y si posible fuere, descender hasta la lección típica reducida á la forma de esquemas para su fácil aplicación en la enseñanza. El «orden» de los conocimientos, ó sea la colocación de los hechos ó fenómenos científicos de lo simple á lo compuesto, de lo concreto á lo abstracto, de lo natural á lo convencional, etcétera, de manera que sean fácilmente asimilables por el niño.

Tanto para la calidad, como para la cantidad y el orden de los conocimientos científicos, hay que tomar como base inamovible los principios de la Lógica.

El segundo punto comprende lo siguiente: el «valor educativo» de los conocimientos científicos; es decir, el desarrollo que se obtenga de cada facultad física, ó psíquica, ya sea que se refiera á las funciones emotivas ó sentimientos, á las especulativas ó intelectuales y á las activas ó voluntad. El «valor instructivo», ó sea la utilidad práctica que pueda obtenerse en la vida real con

los conocimientos adquiridos por el niño. Los principios que sirven de base á este punto deben tomarse de la Psicología.

El tercer punto, que tiene por objeto determinar el conjunto de medios empleados por el maestro para poner en contacto el cerebro del niño con los fenómenos científicos externos, es el «método», que comprende dos partes: la «forma pedagógica», expositiva ó socrática según la indole de cada conocimiento, y los «procedimientos» ó todos los medios particulares intuitivos, representativos ó simbólicos, que fueron necesarios para la enseñanza particular de los conocimientos respectivos.

En el siguiente cuadro consta el resumen de lo expuesto en el presente artículo.

ENSEÑANZA DE UNA ASIGNATURA:	Naturaleza de los conocimientos. (Base lógica).	Calidad.	El todo. Las partes. Relaciones.
		Cantidad.	
	Influencia de los conocimientos en el cerebro del niño. (Base psicológica).	Ordenes de los conocimientos.	Los programas generales Su desarrollo mensual. Las lecciones típicas.
		Valor educativo.	
	El método. Medios empleados por el maestro para poner en contacto el cerebro del niño con los fenómenos científicos. (Base metodológica).	Valor instructivo.	Utilidad práctica.
		Forma pedagógica	Interrogativa. Expositiva.
		Procedimientos.	
			Intuitivos. Representativos. Simbólicos.

## FISIOPATOLOGÍA DEL ALCOHOLISMO

---

**Alcohol fisiológico.—Alcohol alimento.—Alcohol veneno.—**

**Efectos del alcohol: inmediatos, sobre el individuo; por repercusión.**

La existencia del *alcohol fisiológico* no puede ser ya objeto de controversias; lo que pudo *in illo tempore* parecer una afirmación atrevida y más ó menos caprichosa se presenta ahora con la argumentación irrefutable de la demostración científica.

Convenía, extraordinariamente, en efecto, dejar establecida con claridad la razón de ser de la expresión *alcohol fisiológico*; qué debía entenderse por tal; dónde y cómo se originaba y cuál era el papel que desempeñaba en este vasto y complejo movimiento que se llama *vida de un organismo*. Tenía, además, otra importancia la solución de esta cuestión: aclarar los fundamentos de esta otra no menos trascendental: el *alcohol alimento*.

La microbiología ha intervenido brillantemente, debemos decirlo, en la dilucidación de este problema. Los magistrales estudios de Pasteur sobre la cerveza y los de sus discípulos así como los de sus contradictores, sobre la fermentación en general, han sido de inmensos beneficios, para la industria desde luego y para la fisiología de la célula después, pues que han revelado el mecanismo íntimo de ciertos fenómenos que aparecían con el misterio inquietante de lo desconocido.

La célula de levadura ha sido por un tiempo el eje de la experimentación, porque se la suponía única poseedora de la facultad de producir alcohol á expensas del azúcar. El fenómeno resultaba, hasta cierto punto, de una sen-

cillez primitiva, pues que parecía reducirse á un simple desdoblamiento de la molécula de azúcar, pudiendo encuadrarse en una fórmula ó ecuación química, en la cual la suma de los elementos del segundo miembro (elementos que no eran, primitivamente, otros que el alcohol y el anhidrido carbónico) era igual al primero representado por el azúcar.

Esta capacidad productora de la célula de levadura, aparte de no ser tan simple, no estaba tampoco ligada únicamente, como se creyó, á la estructura de la célula. En efecto : una célula de levadura, á quien se le sirve como alimento una solución de azúcar fermentescible, produce ó no produce alcohol según haga vida anaerobia ó aerobia, vale decir, según esté privada de oxígeno atmosférico ó disponga libremente de él. Esta variabilidad de producción, prueba que el fenómeno no depende de la estructura de la célula, indiscutiblemente idéntica en ambos casos ; es una modalidad funcional, variable con las circunstancias.

La célula de levadura desdobra el azúcar en alcohol y anhidrido carbónico (no contamos los productos secundarios), al abrigo del aire, en ejercicio de una función nutritiva, proceso que resulta ser una propiedad de la célula viva en general. Las experiencias de Bérard, probaron, á propósito de la maduración de las frutas, que éstas absorben una cierta cantidad de oxígeno y desprenden, en cambio, una cantidad casi equivalente de anhidrido carbónico, que si se ponen las frutas en una atmósfera privada de oxígeno, ellas continúan desprendiendo anhidrido carbónico, fenómeno concomitante con una desaparición de azúcar de las frutas mismas. Lechartier y Bellamy completaron las experiencias de Bérard, estableciendo que, en el fenómeno de desaparición del azúcar de las frutas y desprendimiento de anhidrido carbónico, se forma una cierta cantidad de alcohol, en la cual formación de alcohol, no intervienen las levaduras, porque el fenómeno se produce y puede producirse en ausencia total de estos microorganismos. Pasteur mismo, repitió y confirmó las experiencias, con frutas y hasta con simples hojas de plantas, constatan-

do siempre la producción de alcohol, cuando la respiración es anaerobia. Macé lo ha señalado en el período germinativo de varias plantas, determinando sus oscilaciones en cantidad, para inducir de ahí que las semillas deben utilizar el alcohol para su crecimiento, alcohol producido á expensas del azúcar de uva que contienen las semillas, viniendo así á representar la parte nutritiva de la molécula de azúcar. Berthelot ha hecho párecidas constataciones en los vegetales adultos; ha extraído 10 gramos de alcohol de 10 kilogramos de hojas de nogal.

La Química Biológica ha mostrado, pues, que el alcohol se encuentra en los procesos de asimilación y desasimilación de las plantas, en la elaboración de los múltiples productos que este reino prepara con destino al reino animal. Ahora bien, la vida animal puede sintetizarse como un proceso de demolición de las moléculas edificadas por la vida vegetal, buscando en ellas la energía que han acumulado bajo la influencia de las excitaciones solares, p̄ra construir el complicado edificio de la molécula albuminoidea. El alcohol se encuentra en una de las etapas del proceso de demolición de la molécula de azúcar, como quien dice, en uno de los peldaños de la escala por donde se precipita descendiendo aquélla, hasta convertirse finalmente en agua y anhidrido carbónico. Los tejidos animales deben contenerlo normalmente; Béchamp lo ha demostrado *a posteriori*, extrayendo alcohol de hígados y cerebros de bueyes y carneros recién muertos.

Pero de que la descomposición de las moléculas de azúcar y de almidón (que no es más que un sacárido al que le falta una molécula de agua), de cómo producto alcohol, y de qué los agentes de esa descomposición ó desdoblamiento, sean ó puedan ser las células de nuestro organismo, no podemos deducir qué el alcohol sea un alimento para esas células; y menos aun podemos confundir este alcohol fisiológico—fisiológico, porque resulta de una función de nuestro organismo—en estado naciente, encarriado en una vía de transformación continua, con el alcohol de nuestras destilerías, definitivo, en cierto modo, por cuanto

aparece devenido y separado del proceso de degradación molecular que lo ha originado.

La célula animal transformará inmediatamente el alcohol en estado naciente, el alcohol *fisiológico*—continuaremos llamándolo así para entendernos, pero sin que este calificativo prejuzgue nada sobre su naturaleza ni sus propiedades—, y lo transformará á medida de su aparición en cantidades mínimas; de manera que la existencia del alcohol fisiológico es, hasta cierto punto, simplemente virtual. La célula animal transformará el alcohol fisiológico haciendo con él todo menos alcohol. ¿Qué nos autoriza, pues, á suponer que, suministrando alcohol al organismo, daremos precisamente á las células lo mejor que puedan necesitar? La aparición del alcohol fisiológico, no es más que un *epifenómeno* en la degradación de la molécula de azúcar: en vez de alcohol, demos azúcar al organismo: eso es más lógico y más *biológico*.

Que el alcohol aparezca en las etapas del metabolismo nutritivo, es posible, más aun, es cierto; pero, además de que él puede ser un simple residuo, nada nos obliga á desconocer este principio: el organismo sabe fabricar lo que necesita para sus funciones y es inútil redundancia ofrecerle lo que ya posee. La existencia del alcohol fisiológico en las reacciones vitales de las células, no es un argumento en favor del alcohol alimento; en aquéllas se encuentran también el fenol y el cresol, y á nadie se le ha ocurrido utilizar el hecho para preconizar la ingestión de estas substancias.

Los partidarios del alcohol alimento, fundan sus opiniones en hechos que son indiscutibles en sí mismos, pero, que no lo son en cuanto á sus conclusiones, apresuradamente generalizadas. Analicemos aquéllos y éstas.

Desde antes de 1850, Liebig llamaba al alcohol: *tipo del alimento respiratorio*. Despues de Liebig, reconocióse que una buena porción del alcohol ingerido, es quemado en el organismo, y calificábase, por ese hecho sólo el alcohol como alimento; Strasmann afirmó que el 90 % del alcohol ingerido, se quemaba; 95 %, dijo Bödlanger. Atwater y

Benedikt demostraron, en Wáshington, con su maravilloso calorímetro, y más aun, con su maravilloso método, que el 98 % del alcohol ingerido se quemaba, convirtiéndose en agua y anhidrido carbónico. Liebig había dicho que el alcohol no era útil al organismo, sino por el calor que desarrolla con su combustión; otros fueron más allá en sus aseveraciones: Lussana y Albertoni dijeron que el alcohol se incorpora á los tejidos, para contribuir á la formación de tejido adiposo; Munk fué, después, más categórico y más atrevido, afirmando que el alcohol desempeñaba un papel en las reservas albuminoideas.

Esta última afirmación es discutible, pues, precisamente las reacciones microquímicas del alcohol, en presencia de los albuminoideos, se caracterizan por la afinidad de aquél agente por el agua, que extrae de los elementos celulares, determinando así, sino siempre una coagulación, por lo menos una concentración consecutiva del mismo protoplasma, lo que no puede ser favorable á su funcionamiento, es decir, á su vida, porque le saca de las condiciones normales. Que el alcohol sea una fuente de calor no quiere precisamente significar que sea un alimento. El calor de combustión del alcohol es la manifestación de la energía puesta en libertad en el acto de degradación de la molécula misma del alcohol, que se desmorona para dar agua y anhidrido carbónico; es la potencia del *explosivo alcohol* que se ha introducido en el organismo, pero cuyas deflagraciones no pueden aumentarse ni repetirse sin peligro para el organismo mismo.

Justamente esta acción mínima utilizable quita al alcohol la cualidad de *alimento* para conferirle otra que le hace verdaderamente útil en ciertos casos: la de *agente tóxico*, ingresando así en el vasto arsenal de la toxicología. Veamos cómo.

Experimentalmente se define un veneno diciendo que «es un cuerpo que, en razón de su composición química, perturba el funcionamiento normal de las células ó lo hace imposible, pudiendo ser aquellas perturbaciones leves ó transitorias ó permanentes é irreparables, según la duración de

acción del tóxico, según la calidad intrínseca del mismo y según la cantidad. Además, para actuar, el veneno debe ser absorbido y pasar con la sangre á la circulación general, yendo por ese medio hasta la intimidad misma de los tejidos á atacar de la supraindicada manera la vitalidad de los elementos celulares».

El alcohol reune todas las condiciones requeridas para ser un veneno: substancia extraña al organismo (por lo menos en la cantidad y forma introducidas corrientemente), que ingresa á la sangre modificando sus propiedades en el sentido de hacerlas perjudiciales á los elementos que ésta está encargada de nutrir y conservar.

La toxicología establece que, desde el punto de vista del envenenamiento experimental con el alcohol etílico, casi todos los animales se comportan igualmente; en cuanto concierne al hombre, como no se puede echar mano á la experimentación, se recurre á la clínica.

Los venenos no son tales sino en determinadas condiciones (las especificadas en la definición); y si falta alguna de ellas, la que se refiere á la dosis, por ejemplo, la substancia puede no modificar desfavorablemente la vitalidad de los elementos celulares, y hasta modificarla en sentido inverso. La rama de la medicina que se llama terapéutica contiene un vasto arsenal, que es casi idénticamente el mismo que el de la toxicología. Las mismas substancias, pero no la misma cantidad ni el mismo tiempo de acción. Con estas restricciones, el alcohol puede, en determinados casos, convertirse en un agente terapéutico de positivo valer.

El alcohol es, pues, un tóxico; ¿pero á qué dosis comienza á actuar como tal? Es aquí algo difícil de determinar, primero: porque nunca el consumo de alcohol queda reducido á esta substancia solamente, pues va unido al de las substancias diversas que ordinariamente le acompaña en las bebidas más usuales; segundo: porque no todos los individuos son iguales; cada uno tiene su idiosincrasia y por consiguiente su manera especial de reaccionar á los agentes exteriores. Si se generalizara las conclusiones experimentales habríamos determinado un hombre *ideal*.

Pero aun con aquellas restricciones podemos determinar la acción tóxica del alcohol, más ó menos, según el caso particular. Para empezar, podríamos decir que el efecto tóxico varia con la dosis, aunque no en proporciones regulares: una cantidad dada de alcohol no produce necesariamente la mitad de los efectos que produciría una dosis de alcohol igual al doble de aquella cantidad. Donde interviene un organismo vivo las reacciones no se verifican con la misma fatalidad con que un químico las provoca en un tubo de ensayo, en su laboratorio; se manifiesta siempre en sus resultados la intervención de un factor desconocido, que es la vida misma. Muchas veces sucede que un organismo soporta, sin ninguna manifestación, una dosis dada de alcohol, y otra, hasta que la adición de una nueva desata efectos latentes, que no están absolutamente en proporción con la última dosis ingerida.

Puede existir, pues, y existe, para cada individuo una dosis máxima de innocuidad, que es, al mismo tiempo, una dosis mínima de acción; pero entendámonos, de acción manifiesta, puesto que la acción parcial de cada dosis, debe forzosamente existir, pues sin ella no sería posible la acción total de las mismas. Diremos, para sintetizar, que los efectos de las dosis repetidas de alcohol, son acumulativas.

La experimentación aporta los siguientes resultados (siempre con las restricciones más arriba mencionadas): á la ingestión por vía estomacal de *un centímetro cúbico de alcohol*, por cada mil gramos de peso de animal, corresponde en la sangre *un milígramo de alcohol*, también por cada mil gramos de peso; en tal proporción, los efectos en el animal son aparentemente nulos. La generalización de esta conclusión, ha permitido decir, (ilógicamente, por cierto, porque la resistencia del hombre y la de los animales utilizados, no son las mismas, ni son comparables, por razones de organización y de régimen alimenticio), que un hombre de 70 kilos puede absorber impunemente 70 gramos de alcohol puro, más ó menos, ó sea 700 centímetros cúbicos de una bebida, vino, por ejemplo, que contenga

10 % de alcohol. No uno, sino muchos, creen que cuanto mayor cantidad de materia viva tiene un animal mayor es la dosis tóxica por unidad de la misma substancia viva; así, un hombre de 70 kilos podría ingerir sin inconveniente (!), diariamente (!!), un litro de vino de una graduación alcohólica de más ó menos 10 % !

Si los efectos del alcohol varían forzosamente con la dosis, es decir, con la cantidad, varían también con la calidad pues, no siempre se trata del mismo alcohol ni las substancias que se acompañan son invariabilmente las mismas. La experimentación á que hemos echado mano anteriormente nos suministra estos otros datos: un alcohol es tanto más tóxico, cuanto menos soluble es en el agua; es tanto más anestésico, cuanto más volátil; si es poco volátil, la acción es de preferencia convulsiva, como en los alcoholes superiores; los efectos de un alcohol duran tanto menos cuanto más volátil es el alcohol considerado. Para un mismo alcohol soluble y para una misma cantidad, los efectos varían con el grado de dilución: el alcohol contenido en el vino, en la cerveza, es menos nocivo, en igualdad de cantidad, que el alcohol puro, concentrado (aguardiente). El alcohol diluido excita la actividad funcional de la mayor parte de los elementos con los cuales viene á ponerse en contacto, (calidad que le hace á veces utilizable, terapéuticamente); el alcohol concentrado mortifica esos mismos elementos porque coagula las materias albuminoideas, deshidratándolas. El alcohol muy concentrado disuelve la grasa y es un antiséptico; pero, evidentemente, no son estos beneficios que, en la economía humana puedan parangonarse y contrarrestar la acción nociva del alcohol á esa concentración.

Un poco de alcohol excita la función secretora de la glándula hepática; pero de este resultado experimental á deducir como una consecuencia ventajosa la excitación hepática por el alcohol hay una distancia que no es posible franquear, porque á ello se opone un argumento de experimentación también y de observación: toda excitación artificial en condiciones normales no sólo no es necesaria, si que también peligrosa, porque conduce derechamente á la incapacidad funcional.

La acción local del alcohol, es deshidratante, por combinación del alcohol con el agua de los tejidos, reacción exotérmica que se traduce por una sensación de calor al nivel de una mucosa cuando ésta se pone en contacto con aquél agente. Esta sensación de calor no se limita á la región interesada; se extiende á los tegumentos, y especialmente, á la cara, por un fenómeno vascular que analizaremos luego.

La sequedad de la lengua, la sensación de sed que á duras penas se satisface, son, después de un exceso de alcohol, una demostración inequívoca de la deshidratación general del organismo, la que, además, tiene otra manifestación en la diuresis excesiva, en la hipersecreción de las glándulas sudoríparas (cuando el exceso de alcohol no ha producido su parálisis funcional por inhibición nerviosa). Pero la poliuria es simplemente una hidruria; la disminución de la urea y del ácido úrico normales, patentizan una acción depresiva en el proceso nutritivo, ya demostrada, además, por la disminución de la temperatura central y periférica del alcoholizado.

Esta última, depende en gran parte del fenómeno vascular á que hacíamos alusión más arriba. La rubefacción cutánea es sintomática de una circulación periférica muy activa; y sea esta última debida á una dilatación paralítica del sistema vascular ó á una dilatación por excitación, ello es que ocasiona en el individuo un enfriamiento por irradiación del calor corporal, aunque exista la sensación subjetiva de un aumento de temperatura. Si aumenta la alcoholización, la sensibilidad térmica disminuye, así como la sensibilidad tactil; el individuo se enfriá más, y tanto más cuanto que no puede reaccionar ni defenderse de una acción que no siente. Así mueren en el invierno algunos borrachos: de frío.

Pero, aun poniendo al individuo á cubierto de la acción de la temperatura exterior, la suya propia desciende un grado, y á veces más; se ha visto individuos ebrios cuya temperatura había descendido á 30 grados, para elevarse poco á poco hasta la normal (37), á medida que

la eliminación del tóxico se verificaba. Aquello es debido á una acción depresiva sobre el proceso nutritivo, como ya lo hemos dicho, acción depresiva cuyos factores son: la deshidratación de los protoplasmas con la paralización, ó, por lo menos, disminución funcional consiguiente; la disminución de la influencia trófica por alteración de la irritabilidad, de la sensibilidad, de la contractilidad, etcétera; la acción limitativa del alcohol sobre el poder de las diastasas; su acción disosmótica, etcétera.

Cuando el alcohol ó las bebidas alcohólicas, penetran al estómago, el primer efecto es una sensación de calor más ó menos intensa, cuyo origen y significado hemos indicado más arriba. Si la ingestión de alcohol se repite y continúa, éste acaba por producir alteraciones pasajeras ó persistentes, según el estado inicial en los elementos celulares de las glándulas pepsiníferas, en el aparato muscular del estómago y en las paredes del sistema arterio-venoso de este órgano, sea por intermedio de la circulación misma que acarrea consigo por la sangre el tóxico que perjudica la nutrición de los elementos celulares, sea por una acción trófica más complicada dependiente del sistema nervioso por sus ramificaciones terminales vaso-motrices, ó por los plexos ganglionares intraparietales, ó por una acción superior central mielencéfálica.

El alcohol es un tóxico difusible, propiedad que se traduce por una rápida absorción, á consecuencia de la cual circula con la sangre para ir á la intimidad de los tejidos á ser oxidado y quemado, dando residuos más ó menos carbonados que han de ser luego eliminados con mayor ó menor rapidez.

Las primeras y pequeñas dosis de alcohol determinan, como sabemos, una excitación de las funciones celulares, y las oxidaciones consecutivas tienen como consecuencia inmediata elevar la temperatura interior en una cierta proporción, activar los movimientos cardíacos aumentando la velocidad de la sangre en las arterias. Si se continúa la alcoholización, los movimientos del corazón se aceleran; los troncos venenosos que llevan la sangre al

corazón se vacían mientras la sangre se acumula en los gruesos troncos arteriales, sobre todo en los que alimentan el cerebro, que acarrean así, en la misma unidad de tiempo, mayor cantidad de sangre que normalmente.

Aumentando la cantidad de sangre que llega á la caja de paredes óseas inextensibles que constituye el cráneo, la dilatación de las arterias tiene que producir, como consecuencia forzosa, la compresión de la masa cerebral blanda que sólo opone una débil resistencia pasiva. Que aumente un poco más esta compresión y veremos aparecer los fenómenos subjetivos de la *pesadez de cabeza*, que va hasta la somnolencia cuando no llega hasta la apoplejía.

Estos fenómenos de compresión cerebral, son perfectamente posibles en un tiempo muy corto, porque las venas tardan algo en ponerse en equilibrio con esta invasión torrentosa de la sangre para permitirle la salida; y en este intervalo aquellos fenómenos se producen.

Esta congestión activa del cerebro, puede complicarse con extravasaciones sanguíneas por rupturas del árbol arterial, si alguna de sus ramas se encontraba en malas condiciones por localización en sus paredes de un proceso sifilitico concomitante, ó por alteraciones somáticas de esas mismas paredes como consecuencia de una intoxicación crónica palustre, ó, en fin, perturbaciones de la misma índole que reconocen como causa el mismo proceso que estamos analizando, es decir, la intoxicación alcohólica repetida y frecuente. Compréndese fácilmente que la congestión cerebral activa de origen alcohólico, desaparezca en tales circunstancias ante una sintomatología de mayor volumen y consecuencias, como ser una hemorragia cerebral con compresión de centros motores y sensitivos de vital importancia, ó cuando deja tras de sí la secuela de un reblandecimiento con destrucción definitiva de territorios varios.

En algunos casos, más felices sin duda, las cosas no van tan lejos; la compresión cerebral por congestión activa alcohólica, se reduce á una sensación de pesadez

material, sueño, postración y abatimiento; en algunos individuos, la distensión del sistema vascular, ó la acción directa del alcohol sobre los centros nerviosos, les ocasiona una exacerbación de sensibilidad dolorosa, ú otra (no hablamos de las neuritis tóxicas en los alcoholistas sempiternos); en otros casos, más raros aun, una anestesia completa de la que aprovechaban algunos cirujanos cuando la ciencia no había hecho aún, con el cloroformo y el éter, la conquista del dolor. La congestión cerebral de origen alcohólico ha sido en algunas ocasiones una verdadera piedra de toque del equilibrio moral: más de un estigma y más de una vesanía, se han despertado á su contacto.

La intoxicación por el alcohol es, sin duda alguna, la predominante; pero la adición de esencias, como sucede con los *soi disant* aperitivos, modifica el sello de aquélla imprimiéndoles modalidades especiales, fuera de que, cada bebida, por su composición íntegra, ejerce una acción cuasi electiva sobre determinada porción del organismo. Así, por ejemplo, el vino ejerce una acción predilecta sobre la vena porta y, por su intermedio, sobre el hígado; el alcohol concentrado localiza su acción sobre la mucosa estomacal, y luego sobre la nutrición general, provocando al mismo tiempo perturbaciones en el territorio vascular de los centros nerviosos superiores, centros que son, por otra parte, particularmente sensibles á la acción de las esencias con que se condimenta el alcohol.

Según los resultados concordantes de la clínica y de la experimentación, las esencias pueden y deben dividirse, en cuanto á su acción fisiológica y tóxica, en dos grupos: el primero, exclusivamente reservado á la esencia de ajenjo, caracterizada por sus efectos convulsivos con el síndrome epiléptico; el segundo, comprende todas las otras esencias: anís, hinojo, badiana, coriandro, etcétera, por sus efectos estupefacientes.

La bebida que contiene la primera esencia es la más peligrosa y también la de uso más general; á las innumerables variedades comerciales lanzadas al mercado con las

*réclames* más estupendas y pomposas—ajeno oxigenado, ajenjo higiénico (!)—hay que añadir un cierto número de bebidas de consumo corriente, designadas con el nombre genérico de aperitivos; contienen, como base de composición, sea las esencias llamadas similares de la esencia tipo de ajenjo, sea productos de maceración ó infusión con adición de tinturas alcohólicas, de extractos ó residuos de fabricación de ciertos productos farmacéuticos. Esta categoría comprende los vinos y alcoholatos aromatizados, los diversos cordiales y sobre todo el *bitter* y el *vermouth*, aperitivos que pueden considerarse como los sucedáneos inmediatos del ajenjo.

La composición del *bitter* y del *vermouth* es muy complicada; en ella entran principios y productos peligrosos: aldehidas, alcaloides y glucósidos vegetales de una acción más ó menos tóxica. El *vermouth* contiene, además, esencia de *reina de los prados*, *Spirea ulmaria*, que contiene, á su vez, aldehido salicílico, veneno convulsivo, y ácido cianhídrico, tóxico terrible.

La observación del efecto del *vermouth* y del *bitter* sobre los bebedores empedernidos, muestra, como la experimentación, los síntomas característicos de la intoxicación por esos agentes: vértigos, temblores, crisis epileptiformes, perturbaciones dispépticas. Los que beben *bitter* y *vermouth* para escapar del ajenjo no han hecho más que cambiar de armas para el suicidio.

De los otros amargos, podemos decir otro tanto; hay uno que lleva el nombre del fabricante y que se consume enormemente en Francia, cuyos efectos tóxicos, comienzan á manifestarse por localizaciones medulares, determinando una parálisis más ó menos completa y más ó menos durable de los miembros inferiores. No se quedan atrás los llamados *licores para damas*: la *chartreuse*, el *curazao*, la *bénédictine*, el anís, etcétera.

El hábito vicioso del consumo diario ó aun frecuente del alcohol, nos explica una multitud de detalles en la patología individual ó colectiva. Más de medio siglo hace ya que Huss había establecido que el suicidio es más

frecuente en la melancolía alcohólica que en las otras formas de melancolía; Morselli, Ferri y Westcot, han mostrado después que la distribución geográfica del alcoholismo es idéntica á la del suicidio, aunque Calojànni y Straham se pregunten si en ellos hay relación de causa á efecto ó simplemente es una mera coincidencia. Las curvas del suicidio y de tentativa de suicidio, prueban también que su progresión no está en relación con el aumento de población, y que su desarrollo es mayor aun en cuanto se refiere á las tentativas de suicidio. Estas últimas, tienen una particularidad: se las encuentra en una edad relativamente precoz (21 á 30 años en las mujeres; 30 á 40 años, en los hombres). La precocidad del suicidio y de la tentativa de suicidio es una característica de la influencia del alcoholismo.

En 1903, es decir, cuando ya se había introducido el monopolio del alcohol en Rusia, el número de alcoholistas hospitalizados había aumentado en dos veces y media sobre el número del año anterior, y el de los que se presentaron á los consultorios había más que triplicado. El mayor porcentaje se observa á la edad de 25 á 30 años (31 %), y de 31 á 35 años (36 %). Más de un tercio de los enfermos pertenece á la clase acomodada. La mortalidad por hemorragia cerebral ha aumentado considerablemente; los enfermos se presentan al hospital, casi exclusivamente durante los accesos agudos.

De 1870 á 1887 (los datos se refieren siempre á Rusia), 84.217 personas han muerto por intoxicación alcohólica aguda. De esas 84.217 personas, 76.786 eran hombres, y 7.431 eran mujeres, resultando un promedio de 4.678 de ambos sexos por año. De las otras causas de muerte súbita, sólo la cifra de los ahogados sobrepasa á los anteriores, mientras que la de los asesinados es de 2.840 por año, y la de los suicidas 2.000 por año; y aun de éstos hay que descontar los suicidas alcoholistas. En Francia, los muertos por intoxicación alcohólica aguda, se cuentan en la proporción de 11,5 por millón de habitantes; en Alemania 12, y en Rusia 55,2 por millón! En este

último país, por lo menos un tercio de los casos de alienación mental, se compone de alcoholistas; sobre ese total se cuentan en un 23 % las mujeres.

No parece que el vicio de la embriaguez sea hereditario; pero se puede heredar la tendencia á ese vicio. La embriaguez en un individuo, depende de tres factores: el primero es una capacidad innata para saborear las sensaciones que procura el alcohol; el segundo y el tercero capacidades adquiridas, por la experiencia personal de los placeres del alcohol y del alcoholismo.

La transmisión de los caracteres adquiridos, es una cuestión muy controvertida todavía. Si esta transmisión es cierta, como parecen probarlo las diversas ciencias biológicas, el hombre no podrá transmitir á su descendencia otra cosa que una tendencia y una debilidad; aquélla hará que los hijos de un alcoholista sean más alcoholizables que los de un abstencionista; ésta originará una degeneración orgánica que dará, á su vez, un crecido contingente de criminales, epilépticos, etcétera. Es probable, más aun, es cierto que, en la cuestión, el medio tenga una influencia más considerable que la herencia. Un bebedor habitual es el que encuentra en el alcohol un placer positivo; un abstencionista no encuentra placer en la exaltación alcohólica.

La comisión especial nombrada en San Petersburgo en 1903, para estudiar esta cuestión del alcoholismo, elaboró un proyecto de ley según el cual los alcoholistas que puedan ser peligrosos para sí mismos, para sus vecinos inmediatos ó para la sociedad, pueden ser internados de oficio en establecimientos especiales hasta el término de dos años, y limitados en sus derechos políticos y sociales. En Alemania, son sometidos á una tutela todos aquellos á quienes el alcoholismo hace incapaces para dirigir sus negocios, ó amenaza arruinarlos á ellos mismos ó á sus familias. En Inglaterra, sólo son internados los alcoholistas criminales; en Suiza, la ley no se ocupa de los alcoholistas, excepto en el cantón de Saint Gall.

El congreso de Pirogoff, contra el alcoholismo, en

1903, ha podido ver que los médicos rusos no eran muy partidarios del internamiento forzado de los alcoholistas; sólo Blum se ha pronunciado en favor del internamiento pidiendo que una ley especial permita á los poderes judiciales y administrativos el internamiento de los alcoholistas inveterados por un tiempo variable de dos meses á tres años, en establecimientos particularmente destinados á esos enfermos, puesto que enfermos son, y considerado como uno de los medios más eficaces en la lucha contra el alcoholismo. Este internamiento debe ser motivado cada vez por un juicio especial, y los alcoholistas deben ser sometidos, en calidad de individuos intelectualmente incapaces, á una vigilancia secreta.

Pero no, dice Jarochevosky, la sociedad no tiene ningún derecho para internar los alcoholistas, quienes, aunque son una clase de enfermos *sui generis* ó quizá por eso mismo, ha conservado perfectamente en los períodos lúcidos sus facultades críticas; tienen derecho para defender su libertad. Los alcoholistas criminales son internados por un juicio, es cierto, pero como criminales y no como alcoholistas; en cuanto á los no criminales, es absolutamente inadmisible que se les pueda internar por la fuerza.

La utilidad de los establecimientos donde se proyecta internar los alcoholistas no es discutible; pero esos establecimientos deben ser de tal naturaleza, que los alcoholistas ingresen á ellos por su soberana voluntad y no compelidos por la fuerza. La cosa es factible, como lo prueba el hecho de que en Suiza existen algunos establecimientos análogos.

La violencia no es compatible con la Deontología médica; no se puede operar un enfermo contra su voluntad como no se puede obligar á un enfermo á ingresar á un hospital para cuidarse; no se puede tampoco obligar á un alcoholista á entrar en un asilo. Es cierto que en determinados casos, el médico está autorizado para limitar en cierto modo la libertad personal del enfermo; pero seguramente no es el caso de los alcoholistas; no es

admisible sino para los alcoholistas que pueden ser asimilados á los alienados (irresponsabilidad jurídica, moral; perturbaciones nerviosas, intelectuales, etcétera.)

El alcoholismo debe considerarse como una enfermedad, cuyas raíces se sustentan con los defectos de nuestro régimen social y económico. Es una enfermedad general; hay que luchar no contra el alcoholista, que, al fin y al cabo, no es más que un efecto aislado, y si contra las causas mismas que provocan y favorecen el alcoholismo.

La opinión científica es definitiva y lógica: el alcohol, aún puro, es el principal factor de la intoxicación alcohólica y de los desórdenes patológicos; y suele ser demasiado tarde ya para restaurar física y moralmente las víctimas del alcohol que llegan al hospital, ó á quienes se lleva al asilo de alienados, ó á quienes se segregan en una prisión. Aquí, como en todas partes, ahora como siempre, la profilaxia vale más que la terapéutica; vale infinitamente más prevenir que curar.

La lucha debe emprenderse en el seno de las masas ignorantes, recalcitrantes é inertes, empleando todos los medios, y cuanto más temprano mejor. El primer combate debe librarse en la Escuela, que es verdaderamente el laboratorio de la humanidad, templo sagrado de los rectos principios y de las sanas enseñanzas. Uno es en la vida lo que ha sido en la Escuela, pues que allí ha bebido sus aspiraciones y templado sus energías; y por eso cuán grande, cuán inmensamente grande y sublime es la tarea del maestro, y cuán grande también es su responsabilidad!

La intervención oficial no es, seguramente, desdeñable en la lucha contra el alcoholismo y la eficacia de ciertas medidas legislativas y administrativas no se discute ya—salvo el monopolio, que, cuando es fuente de recursos para el Estado, no hace más que aumentar el número de los alcoholistas.—Pero esta intervención del Estado es secundaria hasta cierto punto, porque tiene que contar con el apoyo decidido y consciente del pú-

blico educado. A éste hay que dirigirse; a éste hay que hablarle, demostrándole los peligros del alcohol, y decirle que la cuestión del alcoholismo es una cuestión social cuya solución depende, en gran parte, de la voluntad individual y colectiva.

#### CONCLUSIONES

1.<sup>a</sup> El alcohol es un *falso alimento*; en otros términos: si el alcohol puede ser aceptado *teóricamente* como un alimento, en la práctica debe ser rechazado *in limine* como tal, porque sus ventajas no son ni la sombra de sus inconvenientes.

2.<sup>a</sup> Experimentalmente se puede establecer por separado los efectos del alcohol (alcoholismo), y los efectos de las esencias (absintismo). En la práctica, y a los efectos de la represión de estos vicios, tal distinción es difícil e innecesaria.

3.<sup>a</sup> La acción del alcohol y de las esencias sobre los diversos tejidos de la economía, es asimilable a una intoxicación (alcohol veneno).

4.<sup>a</sup> La intoxicación alcohólica perturba ó destruye el equilibrio funcional, moral y físico. Son sus consecuencias: en lo que se refiere al individuo, una receptividad y vulnerabilidad mórbidas extremadas; en lo que se refiere a la procreación, una inferioridad manifiesta.

5.<sup>a</sup> Los hijos de alcoholistas no son *forzosamente* alcoholistas, pero sí eminentemente *alcoholizables*; en otros términos: ejerce sobre ellos más influencia el *medio* que la *herencia*.

6.<sup>a</sup> *La educación es la mejor arma contra el alcoholismo.*

DR. PEDRO J. GARCÍA.

Profesor de Anatomía, Fisiología é Higiene  
en el Colegio Nacional de Tucumán.

---

## SECCIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTADÍSTICA

---

### Universidad Nacional de Córdoba

La memoria anual de este Establecimiento, relativa al curso de 1909-10, hace constar que el número de matriculados llegó á 439 alumnos, que comparado con el del año anterior, acusa una disminución de 37 matrículas, cuya baja expresa fué debida al éxodo de estudiantes de la Facultad de Medicina á la capital, por haberse clausurado dicha Facultad. Agrega que en 1910,—y una vez reabierta la Facultad,—las matrículas han ascendido á 470.

De los cuadros que acompañan la memoria, se deduce que de los 439 matriculados, correspondieron 153 á la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 184 á la de Medicina y 102 á la de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

En el Colegio Nacional, hubo 362 matriculados; y la procedencia de los alumnos, por provincias, fué como sigue: Córdoba, 196; Buenos Aires, 56; Entre Ríos, 22; Santa Fe, 26; Tucumán, 21; Catamarca, 6; Santiago, 30; Rioja, 16; San Luis, 7; San Juan, 12; Jujuy, 3; Mendoza, 11; Salta, 10. Además, procedieron del extranjero: 2 de Francia, 12 de Italia, 1 de España, 6 de Bolivia, 1 de la República Oriental, y 1 de Chile.

Fueron expedidos 25 diplomas de doctores en Derecho y Ciencias Sociales, 14 de doctores en Medicina y Cirugía, 3 de ingenieros civiles, 4 de ingenieros geógrafos y 14 de farmacéuticos.

---

### Colegio Nacional de San Luis

Según la memoria referente al año anterior, las matrículas durante el mismo, han sido: de primer año, 43; del segundo, 42; del tercero, 20; del cuarto, 9; y del quinto, 6. Total, 120.

---

### Universidad Nacional de La Plata

En la memoria elevada al Ministerio por la Presidencia de ese Establecimiento, se hace constar que la concurrencia de alumnos, durante el año actual, comprendidos 557 matriculados en el Colegio Nacional anexo, fué de 2.184.

Se hace notar que todos ellos son regulares, pues, por ordenanza de 5 de Marzo de 1906, no se admiten alumnos libres en aquellas Facultades é Institutos.

Da cuenta de las conferencias y lecciones celebradas por personalidades extranjeras, y enumera 22 lecturas dominicales públicas llevadas á cabo en los inviernos de 1907 y 1908.

La biblioteca de la Universidad, formada sobre la base de más de 40.000 volúmenes que contenía la nacionalizada Biblioteca Pública de la provincia de Buenos Aires, cuenta con 51.579 volúmenes.

Durante el año 1909 la Universidad expidió 9 títulos de farmacéutico, 1 de ingeniero agrónomo, 19 de abogado, 2 de agrimensor, 4 de escribano, 1 de ingeniero geógrafo, 4 de profesor de enseñanza secundaria, y 11 de doctor en medicina veterinaria.

---

### Colegio Nacional «Domingo Faustino Sarmiento»

Según la memoria correspondiente al último año escolar, fueron expedidas 487 matrículas en esta forma: 164 para primer año, 131 para segundo, 93 para tercero,

64 para cuarto, y 35 para quinto; y de todos estos alumnos matriculados, llegaron á fin de curso 362. El resultado de los exámenes para estos 362 matriculados fué como sigue: estuvieron en condiciones de ir al examen oral, 242 alumnos; resultaron aprobados en éste, 166; no se presentaron, 14.

La memoria hace constar la deficiencia del material de enseñanza, «habiendo tenido todo el año 1909, que luchar con graves inconvenientes para la enseñanza práctica».

---

#### Colegio Nacional de Paraná

La memoria elevada por el rectorado de este Establecimiento, hace constar que en el año anterior, tuvo 132 matriculados, como total de los cinco años de la enseñanza, consignando que los alumnos egresados del Colegio, fueron ocho.

---

#### Biblioteca Nacional

Durante el mes de Noviembre último la estadística comunicada al Ministerio por la Dirección de este Establecimiento es como sigue: lectores argentinos, 2,200; extranjeros, 172, total: 2.372. Obras consultadas: 395 de Derecho, 1.251 de Ciencias, 644 de Historia, 435 de Literatura, 157 periódicos; total: 2.882.

Obras adquiridas por donación, 319 que se descomponen en esta forma: 77 volúmenes, 267 folletos, 19 periódicos, 170 revistas y 20 hojas de planos, mapas, etcétera.

Obras adquiridas por compra 66, con el detalle siguiente: 82 volúmenes, 21 periódicos, y 250 revistas.

### Escuela Normal de San Juan

Según comunicación de la dirección de este Establecimiento, los seis grados de la enseñanza en el mismo, han sido designados con los nombres siguientes: primer grado, Domingo F. Sarmiento; segundo A, Vicente López y Planes; segundo B, Fr. Justo Santa María de Oro; tercero, Juan Martín de Pueyrredón; cuarto, Manuel Belgrano; quinto, José de San Martín; sexto A, Mariano Moreno; sexto B, Bernardino Rivadavia.

El resultado de los exámenes fué como sigue: *Curso Normal*, 60 aprobados, 21 aplazados y 6 reprobados; —*Departamento de Aplicación de niñas*, 297 aprobadas, 21 aplazadas y 12 reprobadas; —*Departamento de Aplicación de varones*, 253 aprobados, 30 aplazados y 37 reprobados.

### Escuela Normal de Mercedes (San Luis)

Según la memoria elevada al Ministerio, la inscripción escolar en el año último, superó en este Establecimiento á la que hubo en 1908. En 1909 se matricularon en el Departamento Normal 123 niñas y 29 varones; total, 152. En el Departamento de Aplicación se matricularon 215 niñas y 200 varones; total, 415; ó sea en ambos grupos una matrícula de 567 alumnos.

El resultado de los exámenes fué como sigue: *Cursos Normales*, 100 aprobados y 30 desaprobados.—*Grados*, 459 aprobados y 109 desaprobados. Total, 559 aprobados y 139 desaprobados.

### Escuela Normal Regional de Corrientes

Según la memoria anual de este establecimiento, relativa á 1909, el número de alumnos y su asistencia durante el mismo fué como sigue:

Curso	Número de alumnos	Asistencia media
4.º año.....	25	24
3er. año B.....	20	19
3er. año A.....	22	20
2.º año.....	32	25
1er. año B.....	29	23
1er. año A.....	34	28
6.º grado.....	38	32
5.º grado.....	39	31
4.º grado.....	40	34
3er. grado.....	40	35
2.º grado.....	77	68
1er. grado.....	43	39
Totales.....	449	

Como dato realmente interesante, la memoria hace constar que desde el año 1903 la Escuela Normal de Corrientes ha dado al magisterio, 106 maestros normales en la proporción siguiente :

1903, diez ; en 1904, nueve ; en 1905, quince ; en 1906, quince ; en 1907, veintidós ; en 1908, trece y en 1909, veintidós.

#### Escuela Normal de Chivilcoy

La dirección de este Establecimiento ha dado cuenta al Ministerio, de que, durante el año escolar que acaba de expiration, el número de alumnos matriculados, ha sido como sigue, en el Curso Normal: Marzo, primer año, 19; segundo año, 10; tercer año, 13 y cuarto año, 12; Abril, respectivamente, 19, 10, 14 y 12; Mayo, 19, 10, 14 y 12; Junio, 19, 10, 13 y 11; Julio, 18, 10, 13 y 11; Agosto, 17, 10, 13 y 11; Septiembre, 16, 10, 13 y 11; Octubre, 16, 10, 13 y 11.

Las cifras del Departamento de Aplicación, fueron : Marzo, primer grado, 84; segundo grado, 48; tercer grado, 89; cuarto grado, 40; quinto grado 41 y sexto grado, 20; Abril, respectivamente, 85, 47, 84, 39, 42 y 20; Mayo, 84, 46, 89, 39, 41 y 21; Junio, 85, 45, 88, 37, 41 y 21; Julio,

85, 44, 88, 36, 41 y 21; Agosto, 83, 44, 87, 35, 41 y 21; Septiembre, 83, 44, 86, 35, 40 y 20; Octubre, 81, 43, 84, 32, 40 y 20.

El resultado de los exámenes en el Curso Normal, fué: primer año, 3 aplazados; segundo año, 1 aplazado; tercer año, 6 aplazados y 1 reprobado; cuarto año, 2 aplazados.

La memoria hace constar que la Biblioteca de la Escuela, contiene un caudal de 1.119 volúmenes, en esta forma: Pedagogía y Psicología, 139 volúmenes; Castellano y Literatura, 321 volúmenes; Filosofía, 69 volúmenes; Geografía é Historia, 161 volúmenes; Ciencias Naturales, 87 volúmenes; Derecho, 318 volúmenes y Matemáticas, 23.

---

#### Colegio Nacional de Santiago del Estero

Según la memoria elevada al Ministerio y referente al curso de 1909 á 1910, los alumnos fueron 113 y los ingresados con pase de otros Colegios 8, total: 121, siendo el resultado de los exámenes, como sigue: primer año, aprobados 10; segundo año, ídem 10; tercer año, ídem, 14; cuarto año, ídem, 6; quinto año, ídem, 7.

---

#### Escuela Normal Rural de Victoria (E. R.)

Durante el año escolar de 1909 á 1910, el curso normal de este Establecimiento tuvo 16 alumnos: 10 varones y 6 niñas. La División de Aplicación contó con 294 discípulos, siendo 208 varones y 86 niñas.

En cuanto al resultado de los exámenes, la memoria hace constar que en dicha División hubo 89 distinguidos, 81 buenos, 17 suficientes, 41 aplazados y 34 reprobados. Por lo que respecta á los alumnos de los cursos normales, se dice que «de los 16 alumnos, uno quedó sin derecho á examen por tratarse de un elemento que no convenía dejarle concluir sus estudios, 10 obtuvieron clasificaciones de pase y cinco quedaron aplazados».

---

**Escuela Normal Mixta de Mercedes (Corrientes)**

En la memoria de la dirección de este Establecimiento relativa al curso de 1909-10, elevada al Ministerio, se hacen constar los antecedentes de la refundación y nacionalización de los otros dos establecimientos similares de la misma localidad, expresándose el director en los términos siguientes dirigidos á S. E. el Ministro del ramo:

«Habiéndome ofrecido con fecha 29 de Septiembre próximo pasado, el director de la Escuela Normal del Paraná, profesor Máximo S. Victoria, en nombre de V. E., la dirección de esta Escuela Normal con dos cátedras, acepté al día siguiente este ofrecimiento, y en consecuencia bajaba á esa á vuestro llamado, con fecha 7 de Octubre.

» En esa entrevista, V. E., tuvo á bien encomendarme la misión de trasladarme á esta ciudad á estudiar sobre el terreno, la forma y medios de realizar la refundación nacionalización de las dos Escuelas Normales Populares incorporadas existentes en la localidad, tarea honrosa que llevé á cabo en el transcurso del 18 al 23 de Octubre.

» Diferentes hechos de orden político social y especialmente el certamen de tiro realizado por los Colegios Nacionales y Escuelas Normales de la Nación, en esta ciudad, tuvieron la virtud de producir un acercamiento entre los diferentes elementos en pugna desde varios años atrás y que produjo ese estado *«sui géneris»* de esta sociedad y esa modalidad característica que la hace á veces incomprensible, facilitando esos hechos la solución de difícil problema que se me había encomendado. En verdad que no pudo elegirse un momento más propicio para volver á la normalidad á una sociedad que se consumía en una lucha estéril, que mataba en germen toda iniciativa de progreso, confundiendo en una sola entidad á las dos Escuelas Populares, que, á la vez que bandera de combate, erán los centros caracterizados de esos antagonismos, que en otras circunstancias hubieran sido profícuos, pero que en la forma y por los medios que se llevaban á cabo, no hacían otra cosa que esterilizarse y consumir sus mejores fuerzas, en vez de ponerlas todas al servicio del progreso y la cultura de esta sociedad.

» Estudiada la cuestión sobre el terreno mismo y con el concurso amplio de los dos directores de las extinguidas Escuelas Populares, señores José Bianchi y Modesto Leites, pude llegar á una fórmula de solución, que en mi informe de fecha 31 de Octubre, elevé á la consideración de V. E., partiendo de la base de que el personal directivo sería completamente extraño al de las mencionadas Escuelas y que, el que ellas poseían, sería distribuido en la forma que en tales circunstancias resultaba más equitativa por los antecedentes profesionales, los años de servicio y las remuneraciones que hasta entonces habían gozado.

» Este temperamento, aceptado en principio por V. E. y confirmado en forma honrosa para mí por el decreto de 2 de Noviembre de 1909, nacionalizando y refundiendo las dos Escuelas Populares, fué acogido con entusiasmo por unos, con reserva por otros y con indiferencia por los más; pero ponía en buen pie á la Escuela Normal Nacional y en condiciones de desarrollarse y cimentarse definitivamente: tal lo esperaba en aquellas circunstancias y creo verlo confirmarse día por día.

» Nacionalizadas y refundidas las Escuelas Populares al finalizar el año escolar, se me entregaban hechos consumados programas desarrollados, y prácticas inveteradas, que, en tales momentos, no era posible corregir ni modificar, de modo que mi acción se limitó á efectuar la refundición de hecho, á clausurar las clases en la Escuela de Aplicación y á preparar lo necesario para tomar los exámenes en el Curso Normal, tratando de que este acto estuviera garantido por la imparcialidad, la equidad y la justicia, recomendando especialmente al personal docente que procediera con la discreción y la tolerancia que las circunstancias imponían.

» En consecuencia, resolví que los exámenes se tomaran por programas dobles, exigiendo que cada alumno fuera sometido á la prueba según el desarrollado en su respectiva Escuela.

.....

«El resultado obtenido en los exámenes, fué el siguiente :

*Curso Normal:*

Años	Aprobados	Reprobados
—	—	—
Primero .....	11	4
Segundo .....	12	1
Tercero .....	11	—
Cuarto .....	15	—

*Escuela de Aplicación*

Grados	Aprobados	Reprobados
—	—	—
Sexto .....	14	—
Quinto .....	37	—
Cuarto .....	26	17
Tercero .....	61	16
Segundo .....	64	17
Primero .....	72	26

» En acto público, de acuerdo con disposiciones reglamentarias, tomé juramento á los catorce alumnos maestros que fueron aprobados en cuarto año, que, aunque no es fruto genuino de la Escuela Nacional, bien puede considerarse como el primer contingente con que contribuye á engrosar las filas del magisterio nacional, encontrándose en la actualidad la mayoría de ellos colocados.

» La refundición de las dos Escuelas Populares, ha planteado un problema serio que hasta la fecha se encuentra sin solución: el de haber resultado aprobados en tercer grado 68 alumnos, que con los 20 que repiten el cuarto, hacen un total de 88 alumnos para formar este último, y como no hay maestro autorizado para formar otro cuarto grado, la dirección se vió obligada á sortear 40 de esos 88 alumnos, dejando fuera de la Escuela á 48 alumnos, lo que vale decir sin instrucción, porque no existen Escuelas graduadas en la localidad, á pesar de la crecida población escolar, limitándose la acción de la provincia á suministrar la instrucción meramente elemental.

» Ante este problema que es el de la formación de los elementos que contribuirán á mantener una regular concurrencia en el curso normal, he pensado que en lo sucesivo será preferible la duplicación de los grados superiores, porque para ellos siempre será posible reclutar alumnos con los egresados de las Escuelas elementales que tienen hasta segundo ó tercer grado.

» Otro hecho que me preocupa, es la poca afluencia del elemento masculino á nuestras Escuelas Normales, siendo mayor el femenino. Pienso que esto podría ocasionar una regresión en nuestros progresos educacionales, pues, sin contar que el personal femenino se renueva menos que el masculino, siempre el primero se hace, á la larga, más rutinario que el segundo, y sigue menos de cerca los progresos que á diario hace la humanidad en sus diversas fases.

» Por otra parte, el personal femenino, salvo pocas excepciones, es más apto para los grados inferiores, no siéndolo en igual forma para los superiores, y, debiendo formarse cultura democrática en la Escuela, es el hombre y no la mujer, el indicado para realizarla, por su papel activo en la vida cívica y no meramente pasivo como es el de la mujer.

» Por último, el hombre se amolda fácilmente á la ciudad como á la campaña, al lado de su familia, como lejos de ella, mientras que la mujer no quiere abandonar su hogar ni las comodidades de la ciudad, preferiendo sueldos miserables ó no ejercer la profesión, antes que sacrificar sus comodidades, resultando en cierto modo, un sacrificio estéril de la Nación, al formar maestros que no prestarán sus servicios á la enseñanza.

» Creo, por las circunstancias apuntadas, llegado el momento de encarar bajo esta faz nuestro problema educacional y resolverlo inspirado en los altos designios del patriotismo, y mirando nuestro porvenir, que será grande y glorioso si disponemos de buenos maestros y de grandes educadores».

## SECCION DE INFORMACIONES

### Elogio de la Maestra en la Escuela Primaria

En la memoria de la Escuela Normal de Mercedes (Corrientes) que, en Mayo del corriente año remitió al Ministerio su nuevo director, el laborioso profesional don Cirilo A. Pinto, se hace notar el mayor número de mujeres que concurre al cursc normal de aquel establecimiento de educación, cosa que ocurre en todas las Escuelas Normales Mixtas, existentes en el territorio de la República.

Dado el carácter general de este fenómeno, hace mucho observado, el profesor Pinto no oculta la alarma que ello le produce, y se expresa en términos bien claros y definidos, que vamos á tratar de refutar, no por espíritu de galantería, sino por amor á la justicia; pues, si en alguna cosa hemos de reconocer más que la igualdad, la superior condición de la mujer sobre nosotros, es en el magisterio primario, donde ella parece comportarse con más abnegación y desinterés, y donde muestra una vocación que es el *alma mater* de la verdadera enseñanza.

He aquí los principales párrafos de la aludida memoria:

«Otro hecho que me preocupa es la poca afluencia del elemento masculino á nuestras Escuelas Normales, siendo mayor el femenino. Pienso que esto podría ocasionar una regresión en nuestros progresos educacionales, pues sin contar que el personal femenino se renueva menos que el masculino, siempre el primero se hace, á la larga, más rutinario que el segundo y sigue menos de cerca los progresos que á diario hace la humanidad en sus diversas fases.»

—Si esto fuera una teoría de antemano enunciada y comprobada por la realidad en alguna parte del mundo, si la mujer en el magisterio primario, que es para lo que la habilitan las Escuelas Normales, sea en Inglaterra, Francia ó Alemania, hubiera probado poca aptitud para seguir en su evolución las nuevas doctrinas pedagógicas ó á la psicología infantil, que es lo que en realidad le interesa, tendríamos que decir que la teoría aceptada en otras partes, no era aplicable á la maestra argentina, porque ella ha demostrado no sólo que no marcha apegada á la rutina, y que no puede producirnos el infundado temor de una regresión en nuestros progresos educacionales, sino que constantemente llama nuestra atención sobre sus obras, y con sus actos, muchas veces repetidos y pocas comentados, en que palpamos que ella tiene más cariño por la niñez que el hombre, que ella se contenta con una posición pecuniaria modesta que al hombre no puede bastarle, porque tiene más imperiosas necesidades, tales como el sostenimiento de un hogar propio.

Después de algunas consideraciones en que se expresa la superioridad del hombre para formar la cultura democrática del educando, por su participación activa en la vida cívica, beneficio de que no goza la mujer, por lo cual él la considera menos apta (debe referirse á la educación de varones), pasa á dar remate á sus pensamientos el distinguido educador, con las siguientes razones:

» Por último, el hombre se amolda fácilmente á la ciudad como á la campaña, al lado de su familia como lejos de ella, mientras que la mujer no quiere abandonar su hogar ni las comodidades de la ciudad, prefiriendo sueldos miserables ó no ejercer la profesión, á sacrificar sus comodidades, resultando en cierto modo un sacrificio estéril de la Nación, al formar maestros que no prestarán sus servicios á la enseñanza.»

—Nuestro distinguido pedagogo profesa un antifeminismo radical en exceso.

¿Acaso no sabe que las maestras se alejan de la

casa de sus padres, la mayoría de las veces, en seguida de graduadas, para ir á ejercer lejos, en el seno de una población extraña ó en las Escuelas de esta gran metrópoli su noble apostolado?

¿No ha pasado en revista toda esa multitud de redentoras de analfabetos que trabajan empeñosas entre los hielos y la despoblación del Río Negro, el aislamiento del Chubut, los vendavales y la insopportable arena de la Pampa ó los molestos insectos del Chaco y de Misiones?

La fortuna, la belleza física, el noviazgo temprano, ó el mucho apego á la tierra en que se ha nacido, son grandes causas para que algunas veces la maestra graduada con esfuerzo, que llegó á ser alumna distinguida, prefiera no ejercer su profesión al abandono de fáciles comodidades. Pero, ¿puede inferirse de aquí que haya esterilidad en el sacrificio de la Nación? Nosotros en todos los momentos estamos dispuestos á argumentar lo contrario. Aunque este número fuera crecido, esas mujeres que han recibido instrucción,—si directamente no se ocupan de la enseñanza,—son una fuerza superior y un ejemplo. Ellas están preparadas para ser, en el hogar, las colaboradoras de la Escuela. Ellas complementarán la obra imperfecta del establecimiento que retiene al niño sólo algunas horas y que no puede ocuparse de él sino como uno de los tantos que forman el grupo general.

El Estado no realiza un esfuerzo estéril, porque le ha dado á esa alumna que al terminar sus estudios no le sirvió en el magisterio, un áncora de salvación para un caso de desgracia; las graduadas de la Escuela Normal, en el torrentoso río de la vida, pueden embarcarse con la seguridad del pasajero que sube á un vapor desconocido, pero que lleva consigo los consabidos flotadores que le sacarán á la orilla, en caso de naufragio ó le permitirán echarse al río si el vapor se incendia. La fortuna tornadiza, el amor inconstante, la inseguridad de la vida, con una frecuencia que no precisamos recalcar, tornan en premiosa y dura la más hermosa de las situaciones, y entonces está la aptitud que dió la Escuela como *una fuerza en reserva*. Entonces llega el caso de

servir á la instrucción como maestra, y si con esta profesión, de naturaleza humilde, no se torna á la riqueza, se llega por lo menos á disfrutar los agradables placeres de la vida honesta y laboriosa.

No debe preocuparnos, pues, que vayan muchas alumnas al templo donde se aprende á ser maestra, no sería patriótico pensar en que ellas sean menos que los hombres dedicados á la profesión, en cada una de nuestras Escuelas; no hay problema que resolver ni que encarar en ese sentido. Necesitamos muchas maestras para combatir el analfabetismo. Que todas las mujeres sean maestras.

El día que hasta la sencilla costurera ó la esposa del modesto jornalero pueda enseñarle á leer á su hijo y pueda responder con amplio caudal, con toda verdad, á las ocurrencias del niño habitualmente tachado de «preguntón», porque no se sabe que contestarle; el día en que cada una de nuestras niñas tenga, siquiera sea como un adorno, la sabiduría de un maestra, y haya unas que vayan á combatir entre los fríos, otras que sean ejemplo en el hogar, y todas, por fin, puedan, en su esfera, dar su contribución á la primera enseñanza, será para nosotros un día tan hermoso como aquél en que obtuvimos una Constitución Nacional que garantiza libertades y derechos; entonces los hombres no tendrán que dedicarse á ese magisterio que parece estar reñido con su virilidad y con su mayor vuelo. El hombre no reconoce superiores en la enseñanza universitaria y se distingue bien señaladamente en la secundaria, pero no pretendamos dar vuelta y enrevesar cosas tan naturales como la primacía de la mujer en la infantil, para la cual parece que el Ser Supremo la llenó de tanto sentimiento de cariño y tanta valentía como para ser madre. No torturemos nuestro cerebro para inventar una manera de arrancarla de un puesto honroso en donde está tan bien y donde es una tan digna colaboradora. ¡Tanto valdría, pretender que el hombre la substituyera en la tarea de amamantar á los niños, cuando no fué él quien recibió ese encargo del Creador!

A. PARODIÉ MANTERO.

### Los Museos franceses

Desde algún tiempo la dirección de las Bellas Artes, de Francia, se ocupaba en dar una nueva organización á los denominados *Museos de Provincia*, con objeto de dar á conocer mejor y á la vez de asegurar las obras adquiridas por el Estado con destino á aquellos establecimientos. Los trabajos de los miembros que forman dicha dirección, han concluido por establecer una verdadera legislación definitiva sobre la materia que acaba de determinar el Consejo de Estado de aquella República mediante un extenso decreto cuyas disposiciones es interesante conocer y cuyo resumen puede hacerse en la forma que sigue :

En adelante, cuando un Museo de provincia desee recibir alguna de las numerosas obras de arte compradas todos los años por el Estado, deberá presentar, entre otros datos : primero, un catálogo ó inventario de todos los objetos de arte que contenga ; segundo, el reglamento del Museo ; tercero, la descripción con los planes correspondientes, de los locales destinados á la exposición de las obras, y cuyo estado de deterioro es generalmente conocido. En presencia de estos datos, el Ministro podrá determinar las modificaciones que convenga hacer en el edificio ó en la disposición de los lugares, sea para evitar el deterioro, ó para dar á las galerías extensión, ventilación y luz suficientes. Además, en los Museos que contengan más de veinte obras de arte confiadas al Estado, «los conservadores y los conservadores adjuntos, serán elegidos entre los candidatos que, ante una comisión nombrada por el Ministro, justifiquen sus aptitudes para el cargo».

Esto sólo basta para formar idea de la importancia que el reciente decreto de las autoridades francesas dan á la seguridad y buen funcionamiento de los Museos que existen fuera de París.

Sobre esto conviene hacer notar que Mr. André Hallays lamenta en el *Journal des Debats*, de 4 de noviembre último, que el Estado, en vez de atiborrar las galerías de provincia y de recargar su exiguo presupuesto con el envío de

cuadros y esculturas muy frecuentemente mediocres, adquiridos en las exposiciones públicas anuales, no se acuerde de señalarles una modesta subvención que les facilitaría mejorar sus respectivos locales y constituir,—lo que debiera ser su fin principal,— colecciones puramente regionales, propias para mantener el culto artístico de las tradiciones locales.

#### La Extensión docente en el Extranjero

Mientras no ha faltado quien critique las iniciativas oficiales en la República para la propaganda docente de profesores é intelectuales argentinos en el exterior, las demás naciones emplean empeñosamente este elemento de propaganda científica. En cuanto á España, Francia é Italia, por ejemplo, se ha exteriorizado el procedimiento por medio de las conferencias y lecciones dadas en nuestras ciudades por las personalidades ilustres venidas de aquellos países ; y de tal modo se consideran útiles tales trabajos de expansión docente, que el gobierno francés acaba de publicar el siguiente cuadro de profesores de enseñanza secundaria enviados á los establecimientos de instrucción superior ó secundaria del extranjero :—Señores Appuhn, al Liceo de Alejandría ; Filippi, á Bombay ; Giraud, á la Universidad de Friburgo ; Laudry, á la Academia Real de Milán ; Lebeau, á la Universidad Mac-Gill de Montreal ; Milhaud, á la Universidad de Ginebra ; Chatelain, á la Universidad de Birmingham ; Desroys du Roune, á la Universidad Laval de Montreal ; Lote, á la de Bonn ; Morand, al Colegio Eötvös de Budapest ; Saint-Roman, al Instituto Rachez de Amberes ; Girardini, á la Universidad de Friburgo ; y Ozon, al Liceo de Salónica.

#### Reglamento de la Enseñanza en Cuba

El gobierno cubano ha dictado recientemente una serie de disposiciones que revelan el preferente interés que la enseñanza merece á aquellas autoridades.

Con fecha de 28 de julio último, se ha dispuesto que el día primero del curso anual, en todas las Escuelas pú-blicas de Cuba, sea día festivo en el cual todos los alumnos de aquéllos, juren solemnemente la bandera de la Repú-blica.

Por otro decreto de la misma fecha, se nombró una comisión especial encargada de redactar el reglamento general de instrucción primaria. A este efecto, el mismo de-creto establece en catorce capítulos las *Bases* sobre las cuales dicha comisión deberá formular dicho reglamento.

Otro de los decretos recientes del general Gómez, crea la Academia de la Historia de Cuba, con fines docentes y con carácter de «Corporación independiente y adscripta á la secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.»

---

#### Una conferencia de Mr. Brunschvicg

Ha repercutido gratamente en el mundo docente euro-peo la conferencia dada por el profesor Brunschvicg, en la Escuela de Maestras de Sèvres, sobre el trabajo in-telectual y la misión social de la mujer.

De tan importante trabajo ha dado cuenta la pro-fesora Madame Jeanne P. Crouzet Ben-Aben, diciendo que el conferenciante ha tratado del doble fin que las alumnas-maestras pueden proponer á su actividad, aparte de la enseñanza y para el mejor resultado de esta enseñanza misma: el trabajo intelectual ó papel social de la maes-tra, á cuyo fin, al dirigirse Mr. Brunschvicg á las alumnas de Sèvres, no hablaba á las futuras funcionarias, si-no á su personalidad individual. Que con tal propósito, hacía notar que, en general, no tendrían las preocupaciones de los profesores hombres, que han de pensar en una tesis en vista de una cabeza de sabio ó de erudito; y estarían libres de la obligación de escoger en los más obsecuros rincones de la Historia ó de la Literatura un tema de inquisiciones inéditas que les permita llegar al éxito en término más ó menos breve. Ellas, en cambio,

deben sacar partido de su desinterés, explorar todos los aspectos del asunto ó de la obra que las haya atraído, profundizándolos lentamente. No hay verdadera ciencia más que en lo particular: como decía Spinoza, «cuanto más conocemos las realidades singulares, más conocemos á Dios».

Por lo que respecta á la labor intelectual, tanto en lo científico, como en lo literario, es bueno, es excelente ponerse en contacto con las cosas en sí mismas, con los originales y no con resúmenes de segunda mano, con cuyo procedimiento se verá transformada toda la manera de explicar, de enseñar; y así, desde el punto de vista intelectual el profesor-mujer puede fijarse una tarea que, hablando con propiedad, estaría entre el *oficio* y el *libro*.

En cuanto á la misión social, el maestro femenino debe comprender su obligación de educar á las jóvenes para la vida *de familia*. Y preparar para la vida de familia no es otra cosa que preparar la vida social.

En efecto, el papel diferente del hombre y de la mujer en la sociedad,—ocupado el primero principalmente fuera del hogar y la segunda dentro,—ha dado origen á consecuencias radicalmente opuestas, según se trate de las clases populares ó de las clases llamadas burguesas. En las populares el hombre, ocupado sobre todo en trabajos manuales, se *desintelectualiza* en ellos; y de ello resulta una superioridad de la mujer, que asume la dirección de la familia, del presupuesto, y sirve de intermediario entre el hogar y la sociedad. En las clases burguesas, al contrario, las *claridades de todo*, de que habla Molière, y que no son para el hombre más que un punto de partida hacia especializaciones superiores, son para la mujer el objeto final y permanecen generalmente inaplicables en el interior de la familia. De todo esto se deduce que para el profesor-mujer, la misión fundamental será indicar á las futuras madres de familia que la verdadera y sana utilización de los conocimientos adquiridos consiste en la participación activa de la vida nacional. Y el punto importante de ello, estriba en pene-

trarse de que ambos lazos, el de la familia y el de la sociedad, son de todo en todo inseparables.

#### Notable conferencia

En Austria, ha dado recientemente el profesor Laurita, por iniciativa de las Asociaciones Magistrales de Gradiška y de Cormons.

El tema fué la *Escuela al aire libre* y la concurrencia de maestros de ambos sexos, fué enorme, habiendo producido honda impresión las conclusiones á que arribó el conferenciante.

#### Enseñanza comercial de la mujer

Según el *Bulletin de l'Enseignement Téchnique*, están dando excelentes resultados las Escuelas Prácticas de Comercio para Señoritas. La enseñanza que se da en ellas está organizada teniendo por base las siguientes divisiones:

- 1.º Escuelas Prácticas de Comercio.
- 2.º Cursos complementarios comerciales.
- 3.º Secciones comerciales de las Escuelas primarias superiores.
- 4.º Cursos comerciales gratuitos y nocturnos para adultos.

Cuéntanse en París, 14 de estas Escuelas prácticas y su número aumenta continuamente, vista la afluencia incesante de alumnos. Al terminar los estudios, éstos reciben un certificado de competencia comercial, según sus especialidades, y al salir de la Escuela encuentran con la mayor facilidad colocaciones ventajosas, gracias á la excelente preparación que han recibido.

#### Las becas turcas

En virtud de la defectuosa organización que rige todavía en Turquía sobre la enseñanza, el nuevo gobierno de aquél país ha tomado el partido de enviar un buen

número de jóvenes al extranjero para que se instruyan en los países occidentales de Europa.

La mayor parte de becados han sido enviados á Francia y á Alemania.

Durante el último año, los diversos ministerios otomanos, el Comité de la Unión y Progreso, y algunas iniciativas particulares hán enviado á Francia, ciento veinte y cuatro jóvenes para que sigan sus estudios, durante algunos años en los Liceos, en las Facultades y en establecimientos de enseñanza técnica. Otros treinta y cinco debían llegar en seguida, para distribuirse en diversas Escuelas de los departamentos, pues, los primeros quedarán en París.

Los informes oficiales hacen constar que aparte de los becados otomanos que estudian en Alemania y Francia, hay un buen número de estudiantes de la misma nacionalidad que en virtud de iniciativa propia y á su costa cursan en los establecimientos de Inglaterra y de Austria.

---

#### BIBLIOGRAFIA

LE DROIT C'EST LA FORCE. — THÉORIE SCIENTIFIQUE DU DROIT ET DE LA MORALE. — DR. CARLOS O. BUNGE. — Traducido del Castellano por Emilio Desplanquet.—Un volumen de 100 × 200, de 476 páginas.—Schlicher Frères, editores, París, 1910.

La obra del doctor Carlos Octavio Bunge, que nos ocupa, es la traducción de la ya bastante conocida, intitulada *El Derecho. Ensayo de una teoría científica de la Ética, especialmente en su fase jurídica*, que ha tenido tres ediciones y fué traducida al italiano por el doctor Mario Pertussio en 1909. El título actual francés, *Le Droit c'est la Force* fué elegido por el traductor de acuerdo con el autor; además, en la edición francesa, la obra ha sido ampliada por el doctor Bunge.

Comprende cuatro partes: 1.<sup>a</sup>, teorías y escuelas de ética; 2.<sup>a</sup>, teorías y escuelas de derecho; 3.<sup>a</sup>, teoría del derecho; 4.<sup>a</sup>, teoría del Estado y de la Legislación, y 5.<sup>a</sup>, evolución del derecho. Cada uno de estos tópicos fundamentales está subdividido, metodizado en su exposición. No nos detenemos en cada uno, por que la obra es ya conocida en el mundo intelectual, particularmente en el de los especialistas, que pueden recurrir á ella á objeto de informarse de los nuevos párrafos introducidos, en la traducción francesa, por el autor.

**EXAMEN DEL CONCEPTO DE IDENTIDAD.** — **ENRIQUE MOUCHET.** — Un volumen de 90 × 140, de 183 páginas. — Coni Hermanos, editores, Buenos Aires, 1910.

El señor Enrique Mouchet, presenta para optar al título de Profesor en Filosofía, en la Facultad de Filosofía y Letras, una tesis que ha adquirido el volumen de un libro de conceptos reposados y de intenso estudio del tópico que desenvuelve con toda felicidad. En la introducción, el autor llega, comparando la evolución de las ciencias en estos últimos tiempos, con todos los anteriores, sin exclusión alguna, á llamarle el *Siglo de Oro de la Ciencia*, y aborda en seguida el esbozo de las distintas escuelas filosóficas; la obra abarca, además del viejo y moderno concepto de identidad, la evolución de las identidades matemáticas, la de las identidades biológicas, el espacio como complemento del factor tiempo en nuestro concepto de identidad, la identidad y el factor psicológico. Al final de la obra, resume el viejo y el moderno concepto y el factor psicológico en la concepción de la identidad.

**ENSEÑANZA DE ADULTOS É INSTITUCIONES COMPLEMENTARIAS DE LA ESCUELA EN NORTE AMÉRICA.** — **J. B. ZUBIAUR.** — Un volumen de 140 × 190 con 260 páginas. — Buenos Aires, 1910.

El doctor José B. Zubiaur, tan ventajosamente conocido por sus valiosas publicaciones de índole educacional, acaba

de dar á la publicidad esta obra llena de interesantes y útiles datos, no sólo para los profesionales, sino también para todos los que se preocupen del progreso de la instrucción en nuestro país. Llena de colorido, de vida y efectividad, la introducción es una dedicatoria á Sarmiento, seguida de las resoluciones tomadas por el Consejo Nacional, con motivo del primer centenario del nacimiento del *padre de la Escuela Argentina*.

El material de la obra comprende :

*El sistema escolar en Estados Unidos, y sus resultados en el siglo XIX. Característica de su organización.*

*Escuelas nocturnas y dominicales, conferencias populares y bibliotecas públicas.*—Breves consideraciones generales sobre el sistema de enseñanza pública. Carácter de las Escuelas nocturnas. La necesidad. Su legislación y reglamentación en el estado de Massachusetts. Planes y programas de estudios. Las Escuelas nocturnas de Nueva York y otras grandes ciudades. Escuelas dominicales. Conferencias populares. Su organización y resultados en Nueva York, Chicago y otras ciudades. Bibliotecas para adultos y para niños.

*Cursos escolares de vacaciones, gimnasios, plazas y centros de recreo; jardines y chacras escolares.* Necesidad de los cursos escolares de vacaciones. Epoca de su creación y primeros resultados. Proyectos para esos cursos en la ciudad de Chicago y sus fundamentos. Gimnasios, p'azas y centros de recreo. La Escuela convertida en centro social. Jardines escolares. Cursos de vacaciones, gimnasios, plazas y centros de recreo en la ciudad de Nueva York. Las chacras y jardines escolares en Cleveland y Nueva York. Instrucciones para la formación de jardines y chacras escolares.

El índice que acabamos de transcribir, por sí solo, basta para dar una idea de la importancia y utilidad de la obra del educacionista doctor José B. Zubiaur, que complementa, con estas sus numerosas y valiosas publicaciones sobre las instituciones escolares, sistemas, métodos, legislación, etcétera, en los Estados Unidos.

EL SUPUESTO RETRATO DE GARAY. — NUEVAS COMPROBACIONES, en serie con *La iconografía de Juan de Garay*.—Por el doctor MARTINIANO LEGUIZAMÓN.—Un folleto de 56 páginas y facsímiles.—La Plata, 1910.

A manera de un capítulo-apéndice de *La Iconografía de Juan de Garay*, según el mismo autor lo dice, acaba de aparecer este nuevo estudio en que no hay palabras perdidas ni razones abstrusas, sino toda una exposición de claridad meridiana, para confundir á los defensores del *supuesto retrato de Garay*, que, con tan poca pericia, y sin consultar ni los más necesarios detalles para no incurrir en notables contradicciones, han hecho las más arriesgadas é hirientes afirmaciones, para rectificar, cosa imposible, las incontestables probanzas del libro anterior del historiógrafo que nos ocupa.

Reproducimos la parte final del primer capítulo, «Motivos de esta publicación», que dice así:

«Al estudiar de nuevo la primitiva leyenda y las recién aparecidas, cuyo descubrimiento se atribuye al P. Larrouy, hice valer naturalmente el argumento del sagaz y erudito historiador (se refiere al inolvidable TRELLES, y á la argumentación de éste sobre la leyenda apócrifa de *Ilustísimo señor de Brazofuerte*), agregando, de paso, nuevas demostraciones, como puede verse en los capítulos I y II de la *Iconografía*. Sobre este punto, tenía forzosamente que concentrar sus tiros la réplica, y ella no se ha hecho esperar, pero, en forma inusitada y vituperable, desde que, para apuntalar la desvencijada autenticidad, se ha llegado, con absoluta falta de mesura, hasta arrojar el mote de falsario á la memoria de un hombre que mereció el respeto de todos por su probidad insospechable en la fecunda labor de las investigaciones históricas: á Trelles, el compañero ilustre de Mitre, López, Lamas y Juan María Gutiérrez.

«La tarea será ingrata, prosigue el doctor Leguizamón, pero no es culpa mía si tengo que recoger y desautorizar esta suerte de denostación al maestro y al modesto discí-

pulo que tuvo el *candor* de creer y repetir sus palabras, que hoy, *post mortem*, se pretenden rectificar. Deberes de hidalgua y conciencia imponen la ineludible obligación. Voy á cumplirla sin trepidaciones ni tardanza.»

El doctor Leguizamón desautoriza con fuerza y valentía á los señores de la «autenticidad» que pretenden insultar la memoria del meritísimo americanista é investigador. En uno de los capítulos que lleva como epígrafes: «Acusación contra Trelles. La novela de una comisión de historiadores, y las demostraciones del pintor Troncoso. Declaración contradictoria del protagonista. Asombrosas revelaciones», el autor hace *revelaciones verdaderamente asombrosas*, y reproduce una carta de fecha reciente del pintor Bernardo Troncoso, que éste le dirigió con motivo de las nuevas publicaciones en que tanto se mezcla su nombre, y en que el honrado artista, no solamente deshace la leyenda de la «Comisión de Historiadores», sino que establece que efectivamente él examinó el retrato hace veintiséis años, «y vi son sus palabras, que se trataba de una falsificación.» Después de varias otras consideraciones, que hacen de esta carta un interesante documento, el distinguido pintor, que se ve tan audazmente citado, dice: «No vuelvo de mí asombro por esta verdadera novela en que me hacen figurar como protagonista, tal vez creyéndome en el otro mundo.»

El autor cita últimamente opiniones autorizadas en favor de sus aseveraciones; y las robustecen de manera terminante: Bartolomé Mitre, Alejandro Rosa, Ramón J. Lasaga, Gabriel Carrasco, el mismo Ruiz Díaz y muchos otros de reconocida autoridad aparte de Trelles, que es á quien se justifica.

Ademá de estos escritores, también la paleografía viene en su auxilio, para demostrar que no es de la época la *escritura* de las leyendas.

En un apéndice final, se ha reproducido los juicios que *La Iconografía de Juan de Garay* mereció de siete de las más reputadas publicaciones americanas; y todas, con rara unanimidad, se muestran poseídas de la evidencia

de la prueba y convencidas de la torpeza de la mistificación.

En su nuevo estudio el doctor Leguizamón, refuerza lo que afirmó en el primero, muestra la injusticia de los denuestos á la memoria de don Manuel Ricardo Trelles, y se produce con completa tranquilidad de espíritu y serenidad de estilo, como aquel que, poseyendo toda la verdad, no necesita de palabras fuertes y malsanas para imponerla á la consideración ajena.

TRAITÉ ELEMENTAIRE DE PRONONCIATION LATINE  
A L'USAGE DES CLASSES. — Por A. SECHERESSE.—  
Un volumen en 18.<sup>o</sup>.—París, A. Colín, 1910.

El BOLETÍN se ha ocupado de las opiniones y estudios de los latinistas más reputados, sobre la genuina pronunciación del idioma latino. Es, pues, oportuno dar cuenta del trabajo del profesor del Liceo de Montpellier, Mr. A. Secheresse, quien, con el título que encabeza estas líneas, ha publicado un breve, pero meditado y utilísimo tratado sobre la materia, cuyo resumen puede darse en estas partes componentes del texto: *Pronunciación propiamente dicha*: alfabeto, cantidad, acento, cuadro de las principales flexiones nominales, y verbales, ritmo, recitación. *Cuadro de concordancias de sufijos romanos*. Ejercicios.

Esta obra responde con toda exactitud á las disposiciones oficiales francesas, sobre la enseñanza del latín y muy particularmente sobre la pronunciación; disposiciones circuladas á los establecimientos docentes por el Consejo Superior de Enseñanza Secundaria de la República Francesa, de las que oportunamente el BOLETÍN, ha dado noticia á sus lectores.

El pequeño tratado de Mr. Secheresse, se adapta por completo á las reglas y recomendaciones de la circular ministerial francesa y es un apreciable elemento de estudio para cuantos se dedican al estudio de la lengua del Lacio.

LO QUE NOS RODEA. CINCUENTA LECCIONES DE COSAS. —

Por don MANUEL MARINEL-LO. — Un volumen de 195  
× 130.—Barcelona, sucesores de Blas Camí, 1910.

El autor ha condensado en pocas páginas cuantos conocimientos pueden y deben transmitirse en la Escuela primaria. La mejor condición de la obra es la ausencia de todo carácter dogmático-moral; pero esto no ha sido obstáculo para que en las cincuenta lecciones que contiene, el profesor Marinel-lo haya aprovechado todos los detalles que presentan las mismas, dándoles carácter de lección práctica de moral. Hay lógica sucesión ó encadenamiento de ideas en la serie de las lecciones; y tanto por esto como por la sencillez de exposición y por la influencia sugestiva de las ilustraciones, puede afirmarse que *Lo que nos rodea*, es un laudable y muy eficaz trabajo para la mayor eficacia de la instrucción primaria.

L'ESPACE ET LE TEMPS CHEZ LEIBNITZ ET CHEZ KANT. — Por EMILE VAN BIÉMA. — Un volumen de 338 páginas en 8.º. — París, Alcán, s. f.

El autor examina en esta obra estas dos cuestiones sucesivamente: ¿Cómo ha establecido Kant la oposición de su teoría del espacio y del tiempo á la teoría de Leibnitz, ó sea de los leibnitzianos, sobre lo mismo? ¿Cuál es, abstracción hecha del juicio de Kant, el sentido exacto, ó por así decirlo, el grado de esta oposición?

Al proceder de este modo, el autor se preocupa en gran manera de no áportar unas interpretaciones y conclusiones que las resultantes de un escrupuloso estudio de los textos, lo que no le impide aplicarse con todo ahínco á descubrir en su enlace y subordinación lógica los elementos de las dos doctrinas que reconstituye. Debe, particularmente, señalarse un excelente análisis del escrito de Kant contra Eberharl, discusión muy libre y muy extensa de las tesis contrarias, que conducen al *a priori*, á la inanidad psicológica ó que se le oponen ra-

dicalmente. Es de lamentar que en todo este trabajo del autor no haya éste considerado, con propósito evidentemente deliberado, la manera cómo se formó en el espíritu de Kant, y partiendo de las ideas leibnitzianas, la teoría del espacio y del tiempo; de otro modo hubiera llegado á establecer todavía con mayor precisión las relaciones entre los tres caracteres esenciales que estudia sucesivamente con prioridad, instintividad, subjetividad, á cerrar de un modo más categórico y decisivo, la famosa controversia de Trendelenburg y Kun Fischer, sobre la deficiencia de la argumentación kantiana. Pero, de todos modos, como Mr. van Biéma no ha rehuído las dificultades, ni ha limitado su tema sino para concentrar mejor sus esfuerzos de análisis y de comparación, no sería justo censurarlo por lo que en su concienzudo trabajo no es sino un efecto de escrupulo ó temor de parcialidad.

ANALES DEL INSTITUTO ARGENTINO DE ARTES GRÁFICAS.—Número 11. Buenos Aires, 1910.

Sigue esta revista mensual, su misión instructiva para el perfeccionamiento mecánico y artístico de la tipografía y sus similares. En este número, como en sus anteriores, se insertan concienzudos trabajos de vulgarización técnica y de estímulo para las diversas categorías del personal de las artes de la imprenta. Refleja por todos estilos el espíritu progresista del «Instituto», editor de los *Anales*, especialmente en la feliz iniciativa de las conferencias que celebra, en las que hasta aquí se han desarrollado temas tan sugestivos y útiles como los comprendidos en los títulos siguientes: *El arte del libro*, *Los estilos arquitectónicos y su aplicación á las artes del libro*, *é Influencia de las artes gráficas en la estética y en la civilización*, tratados respectivamente por los conferenciantes señor R. Monner Sans, doctor Julián de Vargas y señor Rafael Luis López.

METHODE DE LANGUE LATINE.—Por FÉLIX GAFFIOT.—

Un volumen en 18.º, París, A. Colin, 1910.

Este libro tiene por objeto poner el estudiante en situación de *comprender y traducir* los textos latinos. Es un método racional que debe guiar en la frase latina desde la forma más simple hasta la más compleja. Proporciona los medios de dominar la lengua desde los pasajes más límpidos de Cicerón hasta los más difíciles de Séneca, tanto en el estilo periódico y continuo, como en el entrecortado. Expone las diversas construcciones de la sintaxis latina, e indica los giros de pensamientos que corresponde á cada uno de ellos.

Este libro está, pues, dedicado no sólo á los alumnos de las clases de latín, sino á todos cuantos quieran ó deban aprender pronto, *metódica y seguramente*, á leer y traducir los autores latinos.

L'HOMME EN PROIE AUX ENFANTS. — Por ALBERT THIERRY. — Un volumen en 16.º. — París, 1909.

Este pequeño volumen es un curioso y hasta quizás un precioso documento sobre las escuelas primarias superiores, pero provechoso para toda la enseñanza. Lleno de ilusiones y de fraternal entusiasmo, el maestro joven quiere hacer surgir del alma del niño las fuentes vivas del sentimiento y del pensamiento. Hace constar que el niño no tiene alma, ni corazón, ni carácter. No es sino la imagen extraña de su medio; pero, á su vez, ¿qué le lleva el maestro? Nada, como no sea *las tristes vibraciones de la farsa social*. Y el niño se hace el eco banal de esta fraseología pedantesca, como fué eco inocente de las ideas familiares. Y el maestro retrocede decepcionado ante esta imagen de sí mismo que se le envía. ¿El remedio? la vida: y aun la ciencia. «Haced ciencia, querido, sin la cual os embrutecerán las frases» (página 166). El libro abunda en rasgos profundos que aparecen hasta á través de la forma artística, demasiado artística tal vez, del libro. De todos modos, este volumen de Mr. Thierry lleva el espíritu del lector á muy trascendentales meditaciones.

VIRGILE ET VICTOR HUGO. — Por AMEDÉE GUIARD. —  
Un volumen en 8.<sup>o</sup>. — París, Bloud, 1910.

El autor estudia, en este interesante libro, la influencia del famoso poeta latino en la evolución poética del poeta francés. Se sabe el celo de neófito con que Hugo se ejercitó en el Colegio, traduciendo en versos llenos ya de sonoridad las *Eglogas*, las *Bucólicas* y muchos pasajes de la *Eneida*. Virgilio, fué en realidad su primer maestro en poesía, hasta el día en que cesa de considerar al mantuano, no como un modelo inaccesible, sino como *un émulo á quien poder igualar*. Cuando vino la hora del destierro, operóse en él una revolución. Entonces, dice el autor, en su odio al imperio y á los emperadores, menosprecia los aduladores y los servidores de príncipes :

«El amigo de Augusto, no puede ya seguir siendo ni su maestro ni su genio familiar ; el poeta-tribuno lo aparta y llega á menospreciarlo, poniendo por encima de él, no tan sólo á Homero y á Lucrecio, sino hasta á Plauto y á Juvenal. Le niega la fuerza y hasta osa negarle el genio, reconociéndole tan sólo el gusto y la perfección.»

Mr. Guiard explica el abismo que parece existir entre Hugo y Virgilio. Uno es la exuberancia ; el otro es la moderación y la medida. Para Víctor Hugo, Virgilio representa ante todo el aborrecido clasicismo. Pero, sus filosofías son también diversas y contradictorias ; y sin embargo de estas divergencias es un hecho que el poeta latino ejerció sobre el autor de *Contemplaciones*, una feliz influencia, abriendo primeramente su alma al encanto de la poesía y revelando en él los secretos de su arte.

GEOGRAFÍA ELEMENTAL DE COLOMBIA. — Por ANGEL M. DÍAZ LEMOS. — Un folleto de 31 páginas. — Medellín (Colombia).

En quince lecciones ha condensado el autor todos los datos de la Geografía física y política de la República de Colombia. Es un trabajo breve pero concienzudo que, en

pocas páginas, da á conocer al lector, cuánto se necesita para el conocimiento general de aquel país.

LE PROGRES BRESILIEN.—Por el barón D'ANTHOUARD.—

Un volumen de 227 por 142. — París, Plon - Nourrit, 1911.

Este ponderable y copiosamente documentado trabajo sobre el estado actual de la República brasileña, está precedido de un prefacio del académico monsieur Gabriel Hanotaux, en el que se hace resaltar todo el mérito y la utilidad del trabajo del barón D'Anthouard, que ha sido recientemente ministro de Francia en el país de que se ocupa con tanta abundancia de datos de todo género. El verdadero y capital objeto de la obra, consiste en dar de dicha nación una idea tan verdadera y tan exacta como lo permite la documentación. Es indudable que son numerosas las personas, tanto en Europa, como de los países limítrofes del Brasil, á quienes interesa el estudio que acaba de editar la casa Plon-Nourrit.

No puede, pues, dudarse que le *Progrès Brésilien* será leído provechosamente por políticos, por financieros y por industriales y comerciantes que tengan más ó menos relaciones con dicha república, pero, sobre todo, por cuantos se interesan en los estudios de estadística comparada.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS UNIVERSIDADES ALEMANAS. — Por el doctor ERNESTO QUESADA. — Un volumen de páginas, XXXIX-1317 y 11 de apéndice. — La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1910.

Como resultado de un viaje á Europa, realizado en el año anterior, el doctor Quesada, que llevó varios encargos del gobierno argentino y de la Universidad de La Plata, ha publicado su primer volumen del título y número de páginas que detallamos más arriba, anunciando la publicación de otros tres más, actualmente en preparación, que versarán sobre los temas siguientes : «Los sistemas de pro-

moción universitaria en la Gran Bretaña y Alemania», un volumen. «El problema de las habitaciones obreras: su solución en Inglaterra y Alemania», un volumen. «La organización de la beneficencia pública en Inglaterra y Alemania», un volumen. Casi podrá asegurarse que el doctor Quesada no será superado en laboriosidad por ningún viajero que salga de estas playas, donde se tacha de poco trabajadores á los nativos, y que tendrá un puesto entre los mejores y será citado como viajero observador en todas parte donde sus obras se lean, pues es mucha la que revelan esas obras cuyos materiales han sido recogidos en un viaje de poco más de seis meses á los países cuyas instituciones estudia.

Cada Profesor citado en el libro del señor Quesada, (se citan más de ochientos) tiene una perfecta biografía, en la cual se expresa, no sólo el día en que nació la fecha en que recibió su título, las obras que ha producido, las escuelas en donde estudió, sino también el número de horas de clase que dicta en la semana y en algún casos hasta los idiomas que conoce y los ascensos y traslados que ha tenido en su carrera.

No pretendemos hacer aquí un juicio crítico de la obra del señor Quesada, sino simplemente dar una noticia bibliográfica con motivo de su aparición.

Su estudio se refiere á lo que ha visto y anotado en 22 Universidades alemanas, pero previamente hace un análisis de la enseñanza de la historia desde los tiempos más remotos hasta nuestros días en aquél país, después habla de ella en las Escuelas comunes y en las secundarias, y pasa en la tercera parte de su libro (páginas 242 á 1149) á ocuparse del asunto propuesto en los cursos universitarios de la Alemania de nuestros días.

De «La Nación» de fecha 26 de diciembre del corriente año transcribimos las siguientes palabras en que son de la nota bibliográfica que el diario dedica á la obra: «Tal como está, el interesante trabajo del señor Quesada, resulta una buena obra de consulta, es decir, de aquéllas que no se leen de una vez, pero á las cuales hay siempre que recurrir cuando se quiere saber algo de las materias que trata.»

Concordamos en opinión con el diario citado, máxime cuando el libro trae un índice general de 15 páginas, obra de la señora de Kurth, alumna del doctor Quesada en la Facultad de Filosofía y Letras y agregado al final otro índice alfabético de autores, libros y materias, con 168 páginas, confeccionado por las señoritas Elisa Mantero y Hortensia Rausis, los cuales facilitan grandemente la consulta sobre cualquier tema.

En la advertencia, colocada al frente de la obra, el autor hace razonables consideraciones sobre la ventaja que habría en algunas reformas y ampliaciones de la enseñanza universitaria en nuestro país, reformas ampliaciones que él mismo aconseja y poniendo por modelos otras muy bien reputadas Universidades del mundo.

El distinguido profesor de Sociología de la Escuela Normal Superior y de la Facultad de Filosofía y Letras, ha demostrado en su excursión por otros campos el valor de su criterio sereno y todo su ahínco con que se dedica á una labor para rematar convenientemente sus obras.

El señor Quesada no desempeña una cátedra de Historia ni en las Facultades citadas ni en la Universidad de La Plata, donde también es catedrático, pero ha abordado la cuestión como si fuera un especialista consumado que hubiera dedicado su vida á estos asuntos.

Mucho interesarán al espíritu nacional, los comentarios que esta obra merezca en Europa y especialmente en Alemania, que quedarán esperando todos los lectores de ella y con más ansiedad los que enseñan y aprenden Historia en las universidades argentinas.

RENACIMIENTO. — AÑO II, NÚMERO 5. — Buenos Aires, diciembre, 1910.

Este número contiene: El sentido del Progreso, AGUSTÍN ALVAREZ; Vida social entre los Onas, CARLOS R. GALLARDO; Principios de la investigación, LEOPOLDO MAUPAS; Crcnistas Mayores de Indias, (conclusión), CARLOS I. SALAS; Prometeo, de Lugones, HUGO DE ACHÁVAL; Sonetos, ENRIQUE BANCHS; El último galeón, (cuento histórico); ARTHUR

CONAN DOYLE; La teoría de la generación espontánea, HORACIO DAMIANOVICH; Revista de Revistas, MARÍA ANTONIA SAFFORES; Corea: Una nación que desaparece, WALTER E. PAGE; Bibliografía.—Concurso de RENACIMIENTO por la dirección.

PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION. — Por EDUARDO RÖRLICH. — Un volumen en 8.<sup>o</sup>. — París, Alcán, 1910.

El fin de esta obra consiste en demostrar que no debe confundirse la Pedagogía general con la Pedagogía práctica, de cuya confusión resultan importantes dificultades y errores. Estos se producen porque generalmente se desconoce ó se olvida, que la Pedagogía general es el estudio de los elementos constantes, permanentes, inmutables y universales de la ciencia de la educación; que reposa en la moral y en la psicología, é implica, por consiguiente, el examen de ciertas cuestiones de metafísica.

Este trascendental examen es precisamente lo que constituye en la obra de Rörlich la primera parte del texto, seguido de otros dos, complementarios, á saber: tratado de la educación indirecta por la instrucción: tratado de la educación directa.

---

Publicaciones que se han recibido con posterioridad al número anterior del BOLETÍN:

*Bulletin de l'enseignement technique.* — París, noviembre 1910.

*Boletín de la Biblioteca Municipal.* — Guayaquil, números 6 y 7.

*Revista de la Educación Física.* — Buenos Aires, números 15 y 16.

*Revista de Derecho, Historia y Letras.* — Buenos Aires, diciembre 1910.

*Mércure de France.* — París, números 321 y 322.

*Boletín del Ayuntamiento de Madrid.* — Madrid, noviembre 1910.

*Revue de cours et conférences.* — París, noviembre de 1910.

*La Universidad Popular.* — Buenos Aires, números 2 á 7.

*L'Éducateur moderne.* — París, noviembre 1910.

*La Semana.* — Buenos Aires, números 269 á 271.

*Revue Universitaire.* — París, número 9.

*L'Enseignement secondaire.* — París, números 15 y 16.

*Revista de instrucción primaria.* — La Plata, números 131 y 132.

*Thirty-fourth report of the secretary for Public Instruction, for year 1909.* — Queensland, 1910.

*Journal des Instituteurs.* — París, números 5, 6 y 7.

*Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica.* — Roma, octubre y noviembre, 1910.

*Revue Pédagogique.* — París, octubre 1910.

*La Enseñanza Normal.* — México, números 8 y 9.

*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.* — Madrid, número 606.

*Archivo bibliográfico hispano-americano.* — Madrid, número 9.

