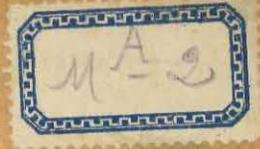


H1578
5 1909

Duplicado
132



*Dupl. del
Nº 132*

REPÚBLICA ARGENTINA

BOLETIN
DE LA
INSTRUCCIÓN PÚBLICA

ÓRGANO OFICIAL
DEL MINISTERIO DEL RAMO

DIRECTOR: DR. ROBERTO REPETTO
SUBSECRETARIO DEL DEPARTAMENTO

Núm. 5. — JULIO de 1909

TOMO II



BIBLIOTECA NACIONAL
DE MAESTROS

BUENOS AIRES
TALLERES GRÁFICOS DE LA PENITENCIARÍA NACIONAL
1909



00090979

SUMARIO

SECCIÓN OFICIAL.—Escuela Normal de 25 de Mayo.—Becas de perfeccionamiento de estudios.—Policlínico General San Martín.—Ley N.º. 6291 y Ley N.º. 6295 sobre peregrinación patriótica á Tucumán.—Validez de diplomas de la Universidad Provincial de Santa Fe.

SECCIÓN DOCTRINAL Y TÉCNICA.—La memoria y su evolución: *Rodolfo Senet*.—El retiro del «Education Bill»: *V. H. Friedel*.—Concepto del dibujo en la enseñanza secundaria: *Martín A. Malharro*.—El Himno Nacional: *Luis R. Fors*.—Los adolescentes en el teatro: *Gabriel Compayré*.—Enseñanza de la higiene: *Dr. Antonio Vidal*.—Enseñanza de la Fisiología aplicada á la Psicología: *Dr. Fernando Lahille*.—Educación de la respiración: *Dr. Victor Pauchet*.—Los problemas y métodos de la pedagogía experimental, según Claparède: *R. S.*—El fermento en la educación en Europa y en América: *M. E. Sadler*.—La educación y la sugestión: *J. del Perojo*.

SECCIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTADÍSTICA.—Academia Nacional de Bellas Artes.—Escuela Normal de Maestras de Salta.—Colegio Nacional de Jujuy.—Id. de Salta.—Instituto Nacional de Sordomudos.—Museo de Historia Natural.—Escuela Normal Mixta de Río IV.—Colegio Nacional Sud, de la Capital.—Escuela Nacional de San Juan.—Colegio Nacional de Id.—Resoluciones varias.

SECCIÓN DE INFORMACIONES.—Las Reformas de las Escuelas Normales en Italia.—Un curso de francés en una Universidad Norteamericana.—Congresos.—Nuevo portaplumas.—Las reformas y trabajos en Italia.—Sociedad de Psicología.—Museo Pedagógico.—Las pasiones religiosas en la instrucción belga.—Las escuelas Norteamericanas.—Datos sobre la instrucción británica.—La eficacia de la instrucción primaria.—Una Escuela al aire libre.—Maestros ingleses sin título.—La Instrucción en China.—Educación de ciegos sordomudos.—Escuelas de Guatemala.—Diferencias de cultura.—Congreso Internacional de Higiene Escolar.—La Instrucción en Finlandia.—BIBLIOGRAFÍA.

ADVERTENCIA

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

CONDICIONES

Los números del BOLETÍN se venden al precio de *un peso m/n*, en la Capital Federal en los puntos siguientes:—*Librería Central*, calle Florida, N.º. 16.—*Librería Americana*, calle San Martín, N.º. 12.—*Librería Hispano-Americana*, calle Rivadavia, N.º. 581.—*Librería de Jesús Menéndez*, calles Bernardo de Yrigoyen, N.º. 186 y Cuyo, N.º. 829.

PRECIO DE SUSCRIPCIÓN, AL AÑO: Diez pesos m/n.



BOLETIN
DE LA
INSTRUCCIÓN PÚBLICA

AÑO I.

BUENOS AIRES, JULIO DE 1909

NÚM. 5.

SECCIÓN OFICIAL

Escuela Normal de 25 de Mayo

Buenos Aires, junio 23 de 1909.

Siendo necesario completar el personal docente de la Escuela Normal de 25 de Mayo, como también fijar partidas mensuales para atender las necesidades de su Taller de Trabajo Manual y fomento de sus gabinetes y laboratorios; y de acuerdo con lo propuesto por la Dirección de dicho Establecimiento,

El Presidente de la República—

DECRETA:

Art. 1° Nómbrase para el referido Establecimiento:

Profesores de Grado: Maestro Normal Sr. Rufo C. Bustos y Maestras Normales Sra. María Dolores Henríquez de Bustos y Srta. Celmira Zappa, cada uno con el sueldo mensual de ciento ochenta pesos moneda nacional (\$ 180 m_n); Bibliotecaria escribiente, Srta. Celmira Zappa.

Profesor de Trabajo Manual en ambos departamentos, al Sr. José Contié, con el sueldo mensual de ciento cincuenta pesos moneda nacional (\$ 150 m_n).

Profesora de Música en el Departamento de Aplicación, á la Srta. Sara Miguez, con el sueldo mensual de ciento cincuenta pesos moneda nacional (\$ 150 m_n).

Para materia prima del Taller de Trabajo Manual treinta pesos moneda nacional (\$ 30 m_n) al mes.

Para fomento de laboratorios y gabinetes, treinta pesos moneda nacional (\$ 30 m_n) al mes.

Para sueldo de un portero, cincuenta pesos moneda nacional (\$ 50 m_n) al mes.

Art. 2º Los sueldos y gastos autorizados por este Decreto se imputarán al inciso 10, ítem 120, Anexo E. de la Ley de Presupuesto para el corriente año.

Art. 3º Comuníquese, publíquese é insértese en el Registro Nacional.

FIGUEROA ALCORTA.
R. S. NAÓN.

Becas de perfeccionamiento de estudios

Buenos Aires, junio 28 de 1909.

Que siendo de buena Administración reglamentar la adjudicación de las becas de perfeccionamiento, creadas por la Ley de Presupuesto vigente (inciso 16, ítem 10, anexo E), para ser distribuídas entre los estudiantes que egresen de la Facultad de Medicina y de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y de la Facultad de Medicina de la de Córdoba,

El Presidente de la República—

DECRETA:

Art. 1º Las becas de perfeccionamiento de estudios universitarios en el extranjero, serán adjudicadas por el Poder Ejecutivo á los dos ex alumnos de cada Facultad, que hayan obtenido su título con las más altas clasificaciones en la colación de grados del año de la adjudicación.

Art. 2º Las Universidades de Buenos Aires y de Córdoba, comunicarán anualmente al Ministerio de Justicia é Instrucción Pública los nombres de los estudiantes que, de acuerdo con el artículo anterior, sean acreedores al beneficio de la beca.

Art. 3º Las Universidades respectivas exigirán á los aspirantes una declaración de la especialidad de los estudios á que piensan dedicarse durante su estadía en el extranjero.

Art. 4º Los becados quedan obligados á su regreso á presentar al Poder Ejecutivo un informe completo sobre los estudios é investigaciones realizados de acuerdo con lo establecido en el artículo anterior.

Art. 5º Para el caso de renuncia de aquel ó aquellos á quienes corresponde en primer término el beneficio de que se trata, las becas serán adjudicadas á los ex alumnos que sigan á los renunciantes por el mérito de sus clasificaciones.

Art. 6º Los becados percibirán por intermedio del Patrono de Becados en Norte América ó Europa, según el caso, las asignaciones que les correspondan, quedando obligados á suministrar á aquél los informes que le soliciten sobre la índole de los estudios que realicen.

Art. 7º El Poder Ejecutivo dispondrá la publicación en el Boletín de la Instrucción Pública, ó en folleto especial, de los trabajos que estime de mérito, en número suficiente de ejemplares para ser distribuidos entre las Bibliotecas Populares y los Establecimientos de Educación de su dependencia.

Art. 8º Comuníquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA.
R. S. NAÓN.

Policlínico General San Martín.—Comisión de expropiación de inmuebles

Buenos Aires, junio 28 de 1909.

Visto lo dispuesto por el artículo 1º de la Ley N.º 6026 relativa á la construcción del Policlínico General San Martín; y atenta la autorización conferida al P. E. por el Art. 13 de la ley sobre expropiación,

El Presidente de la República—

DECRETA:

Art. 1º Nómbrase una comisión compuesta por los señores doctor Pedro Lagleize, Manuel Cobo y Manuel Correa Morales para que en representación del P. E. corran con todo lo relativo, á la expropiación de los bienes inmuebles situados entre las calles Córdoba y Charcas, Junín y Azcuénega, destinados á la construcción del Policlínico General San Martín.

Art. 2º Los propietarios de inmuebles situados en la zona afectada por la expropiación, que así lo deseen, se presentarán por escrito á la Comisión, estimando el valor de su propiedad y la indemnización que á su juicio corresponda.

Art. 3º La Comisión determinará el justo precio de cada inmueble, así como la indemnización que sea del caso, de acuerdo con la ley de la materia.

Art. 4º Aceptado por el propietario el valor total atribuído

por la Comisión á su inmueble, ésta elevará al Poder Ejecutivo el expediente respectivo, quien ordenará el pago de la suma convenida.

Art. 5° En los casos en que no exista conformidad entre el propietario y la Comisión respecto al valor del inmueble sujeto á la expropiación, la Comisión lo hará saber al Poder Ejecutivo, quien por intermedio de sus representantes legales, someterá la cuestión á la decisión de los Tribunales correspondientes.

Art. 6° Los arquitectos adscriptos al Ministerio de Justicia é Instrucción Pública, Sres. Miguel Olmos y Carlos Altgelt, quedan al servicio de la Comisión á los fines del presente decreto.

Art. 7° La expropiación se irá haciendo efectiva á medida que lo permitan los recursos de la ley, y en el orden de presentación de los propietarios para los casos de avenimiento.

Art. 8° Comuníquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA

R. S. NAÓN

Ley No. 6291—Subvenciones para la peregrinación patriótica á Tucumán

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de—

LEY:

Art. 1° Autorízase al Poder Ejecutivo para entregar á las Universidades Nacionales de la Capital Federal, de La Plata y de Córdoba, así como á la Universidad de Santa Fe, la suma de diez mil pesos moneda nacional á cada una, con destino á la peregrinación patriótica á Tucumán proyectada por los alumnos de dichas Universidades y del Colegio Nacional de Córdoba, para conmemorar el 93 aniversario de nuestra independencia nacional.

Art. 2° Este gasto se hará de rentas generales con imputación á la presente ley.

Art. 3° Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones del Congreso Argentino, en Buenos Aires, á primero de julio de mil novecientos nueve.

BENITO VILLANUEVA.

E. CANTÓN.

B. Ocampo.

Alejandro Sorondo.

Secret. del Senado.

Secret. de la C. de DD.

Registrada bajo el N° 6294.

Buenos Aires, julio 6 de 1909.

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

FIGUEROA ALCORTA.
R. S. NAÓN.

Ley N^o. 6295.—Subvención para la peregrinación patriótica
á Tucumán

*El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina
reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de —*

LEY:

Art. 1^o Acuérdate á los estudiantes de Tucumán, la suma de cinco mil pesos moneda nacional (\$ 5.000 ^{m/n}) para atender á los gastos de la peregrinación patriótica, que con motivo del aniversario de la proclamación de la Independencia, se llevará á cabo el nueve de julio próximo en aquella ciudad.

Art. 2^o Este gasto se hará de rentas generales con imputación á la presente Ley.

Art. 3^o Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones del Congreso Argentino, en Buenos Aires, á primero de julio de mil novecientos nueve.

BENITO VILLANUEVA.

B. Ocampo.

Sec. del Senado.

E. CANTÓN.

Alejandro Sorondo.

Sec. de la C. de Dip.

Registrada bajo el N^o. 6295.

Buenos Aires, julio 6 de 1909.

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

FIGUEROA ALCORTA.
R. S. NAÓN.

Validez de diplomas de la Universidad Provincial de Santa Fe

Buenos Aires, julio 7 de 1909.

Vista la nota inicial de este expediente por el cual se solicita el reconocimiento de la validez de los diplomas expedidos por la Universidad Provincial de Santa Fe, en toda la República y

CONSIDERANDO:

1º Que es deber de los poderes públicos nacionales fomentar el establecimiento y consolidación de institutos de alta cultura social y profesional en aquellas regiones de la República en que se manifieste la conveniencia de armonizar el progreso intelectual y moral con los adelantos de orden material y económico.

2º Que el Gobierno de la Provincia de Santa Fe ha fundado y sostenido durante un período de 20 años con sus recursos propios, una Universidad Provincial organizándola bajo el mismo pie de los establecimientos similares de la Nación, y consiguiendo á justo título, no obstante su carácter puramente local, extender su influencia saludable á todo el litoral del país, algunas de cuyas Provincias reconocieron ya la validez, de los diplomas otorgados por ella.

3º Que á pesar de las razones de orden constitucional y legal que existen para que esos diplomas tengan su eficacia en toda la República y no obstante tratarse de un establecimiento argentino, ubicado dentro del propio territorio y que concurre al desarrollo de la ilustración general del país, la Universidad de Santa Fe, se halla en el hecho, por lo que respecta á la validez de los diplomas que expide, en condiciones inferiores á sus similares de las naciones americanas, cuyos títulos tienen eficacia nacional, en virtud del convenio relativo al ejercicio de profesiones liberales, formalizado en el congreso de Montevideo el 4 de febrero de 1889.

4º Que el Art. 5º de la Ley de 26 de agosto del 63, admite á los abogados provinciales á desempeñar las funciones para las cuales los habilita su título ante los Tribunales de la Nación, y la Suprema Corte de Justicia ha resuelto que un Abogado de Provincia puede ejercer su profesión en cualquier Tribunal Nacional, con la sola condición de estar inscripto en su matrícula, resolución que es de estricta aplicación á los diplomados por la Universidad Nacional de Santa Fe.

5° Que este criterio del más alto Tribunal de la Nación ha sido compartido por el Poder Ejecutivo en su Decreto de fecha 15 de enero de 1900, resolviendo una situación análoga con respecto á la Universidad Provincial de Buenos Aires, precedente que es de justicia tener en cuenta al resolver el pedido de que se trata en este expediente.

6° Que por otra parte, el título expedido por la Universidad de Santa Fe creado en virtud de una Ley de Legislatura de la Provincia, constituye un acto público de la misma Provincia que según el Art. 7 de la Constitución Nacional goza de entera fe en las demás.

7° Que el Congreso Nacional al sancionar en la Ley de Presupuesto del corriente año un subsidio para ayudar á la Universidad Provincial de Santa Fe, ha puesto de manifiesto el interés que le merece este género de instituciones.

8° Que en esas condiciones la validez solicitada no tendría otro alcance que el reconocimiento de una situación legal ya creada y que cuenta en su favor con antecedentes surgidos de la Ley, por los actos Provinciales y de la Jurisprudencia del más alto Tribunal de la República.

9° Que por último, el reconocimiento de la validez de los diplomas, á la vez que constituirá un poderoso estímulo para la Universidad de Santa Fe, contribuirá á vigorizarla acentuando su desarrollo y su organización y añadiendo al mismo tiempo una nueva garantía á los intereses sociales comprometidos por el ejercicio profesional, mediante una reglamentación adecuada que establezca el control permanente y la asidua vigilancia que la Nación se reserva sobre dicha Universidad como consecuencia del reconocimiento de la validez de su título.

Por estas consideraciones y de acuerdo con lo dictaminado por el Procurador General de la Nación,

El Presidente de la República—

DECRETA:

Art. 1° Concédese á la Universidad Provincial de Santa Fe, validez nacional de sus diplomas por sujeción á las disposiciones del presente Decreto y sin perjuicio de lo dispuesto por la Ley de 28 de agosto de 1863, sobre autenticación de actos públicos de las Provincias.

Art. 2° La Universidad de la Provincia de Santa Fe, redactará sus Estatutos de conformidad con las reglas generales con-

tenidas en las leyes sobre la materia, de 3 de junio de 1885 y de 27 de septiembre de 1895, á las que queda sujeta, y formulará arancel universitario sometiendo uno y otro á la aprobación del Ministerio de Justicia é Instrucción Pública.

Art. 3º La Universidad Provincial de Santa Fe adoptará los planes universitarios de la Nación, quedando en lo concerniente á disciplina, policía y régimen interior en igualdad de condiciones á las Universidades Nacionales.

Art. 4º La referida Universidad no podrá instituir más Facultades ó Escuelas que las que actualmente tiene, sin aprobación del Ministerio y previo informe de la Universidad de la Capital de la República.

Art. 5º Cada año, antes de la apertura de los cursos de la Universidad, debe presentar al Ministerio: a) la lista del cuerpo docente; b) nómina de los alumnos inscriptos; y después de la clausura de los cursos, una memoria acompañada de una estadística circunstanciada sobre su movimiento escolar.

Art. 6º La Universidad quedará sometida á la inspección que el Ministerio del ramo ejercerá con el fin de vigilar el cumplimiento de las leyes de la materia y Decreto respectivo.

Art. 7º Las condiciones de ingreso á los cursos ordinarios de la Universidad Provincial, serán las mismas establecidas ó que en adelante se establecieren por las Universidades Nacionales.

Art. 8º No podrá tomarse examen á los alumnos reprobados en las otras Universidades Nacionales, sino después de haber sido aprobados en las mismas, salvo el caso de que sigan cursos regulares.

Art. 9º Los certificados parciales de examen expedidos por la Universidad de Santa Fe, sólo serán válidos ante las Universidades Nacionales, en el caso de que éstas así lo resolvieran.

Art. 10. Son extensivas á la Universidad Provincial de Santa Fe, las disposiciones generales sobre Universidades Nacionales, en todo cuanto fueren aplicables.

Art. 11. Comuníquese, publíquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.

SECCIÓN DOCTRINAL Y TÉCNICA

LA MEMORIA Y SU EVOLUCIÓN

TOULOUSE, VASCHIDE Y PIÉRON reducen el concepto de la memoria á sus términos más simples al definirla como «la intensidad de un antiguo estado de conciencia en el momento de su reaparición», lo que no impide, dicen los referidos autores, su ulterior complicación y que se manifieste como una operación intelectual elevada.

De esta manera, uno de los atributos de todo proceso psíquico, y digo más, nervioso, constituiría la memoria tanto psíquica como orgánica; en una palabra, más ó menos compleja.

Si buscamos las manifestaciones de la memoria en los primeros estadios de la evolución ontogénica, la encontramos solo *orgánica*, y debemos necesariamente atribuirle las rápidas transformaciones operadas en la vida embrionaria, legada por vía de herencia al través del *filum* de la especie y denominada por HAECKEL «memoria de la división del trabajo ó de acomodación celular». De esta manera, siguiendo hacia etapas más superiores encontraremos desde una memoria puramente simpática, una medular, bulbar, subcortical, cortical y dentro de la última si se quiere, con más especialidad, frontal, la que representa el último estadio de la evolución, concordante con la histológica correspondiente.

HAECKEL siguiendo la filogenia de la memoria establece cuatro estadios fundamentales en su desarrollo progresivo. (1)

- 1º Memoria celular.
- 2º Memoria histórica.
- 3º Memoria inconsciente.
- 4º Memoria consciente.

La primera es una función general común á toda materia

(1) HAECKEL. «Los Enigmas del Universo» pág. 198.

viva. Se encuentra en las plastídulas ó partes elementales del protoplasma, ó bioplastas, ó micelas según la expresión de NAE-GELLI.

La segunda se encuentra en las colonias celulares; corresponde á la memoria de agrupación; es una asociación de representaciones celulares.

La tercera se manifiesta en organismos más diferenciados y aparece con la constitución del tejido nervioso.

La cuarta se encuentra sólo en los seres superiores y, particularmente, culmina en el hombre.

En la evolución ontogénica se reproducen las etapas de la evolución filogenética. Los dos primeros estadios es decir, la memoria puramente celular y la histórica, en el hombre, son sumamente breves en virtud de su enorme filum y por tanto de la repetición más considerable de los mismos actos que, al mecanizarse por completo, han ahorrado también lapsos enormes de tiempo para llenar sus funciones. El tercer estadio abarca la memoria simpática, medular y bulbar del embrión, del feto y del recién nacido. El último corresponde á las manifestaciones de la memoria psíquica que iniciándose en la primera infancia llega hasta la madurez fisiológica, donde aun caben dos fases generales, como veré más adelante.

Remontándonos á los primeros años de la vida encontraremos que buena parte de la memoria en el recién nacido, ó su casi totalidad, es simplemente memoria orgánica legada por vía hereditaria, y que ésta pertenece con especialidad á la esfera motriz.

La memoria kinética es la más precoz, la primera de la serie psíquica y la que proveerá al sujeto, almacenando las impresiones kinéticas, de un número considerable de nociones diferentes. Desde este punto de vista el sentido muscular es mucho más precoz en su debut que lo ordinariamente conceptuado.

Sólo á fuerza de pequeños tanteos, de un largo y costoso aprendizaje, por el cual se graban las imágenes musculares, el niño llega á la precisión de los movimientos. Obsérvense los movimientos del recién nacido y se verá que con el transcurso de la edad la coordinación va haciéndose cada vez más perfecta: los pininos, los pequeños pasos, la marcha y en fin en los movimientos de extensión, de aprehensión, etc.

En los primeros días que siguen al nacimiento, dije que la casi totalidad de la memoria podía considerarse como memoria orgánica, porque aunque aparentemente ésta domine por com-

pleto, ante una observación más atenta y detenida del niño, se evidencian manifestaciones de memoria psíquica.

Los observadores, sea porque el niño á esa edad no ofrezca mayor interés, sea por las dificultades inherentes á este género de observaciones y el tiempo que requieren para su realización, poco se han ocupado de este asunto. Desde TIEDEMANN y PREYER, sólo BERNARD PÉREZ le dedica un capítulo lleno de interesantes observaciones, volviendo á hacer resaltar la importancia y la necesidad de insistir en el estudio de la psicología del niño, al efecto de poder llevar la educación de una manera racional y científica, hasta ese período de la vida.

Dice BERNARD PÉREZ:

«El niño tiene el instinto de mamar y sin embargo, como los gatos, los perros, los corderos, aprende muy ligero, por otra parte, á operar una succión rápida y segura. Los potrillos, pollos, terneros, caminan por instinto desde que nacen, acción automática facilitada por su organización, pero que perfeccionan por el ejercicio y la atención. Estas reflexiones me sugirieron otra que descarga mi conciencia de observador.

Es que,—y DARWIN no es contrario á esta opinión—las operaciones debidas al instinto pueden fácilmente, desde el comienzo, despertar al sentido íntimo y, por ejemplo, que los primeros ensayos de succión y de marcha puedan unir, en proporciones variables, á las influencias reflejas, esfuerzos conscientes. Creemos, pues, sin prejuicios, en las manifestaciones de la actividad actual cuando ella nos aparece expresada por gestos y movimientos provistos quizá por la herencia, pero puestos bajo las órdenes, contraloreadas y perfeccionadas por la personalidad presente. Así el niño que á la edad de cinco semanas, cuando su nodriza le cantaba un aire familiar, se ponía á bosquejar pequeños sonidos variados, lo hacía por instinto, por simpatía orgánica, por un efecto de memoria hereditaria y también gracias á un recuerdo asociado entre esos sonidos y la voz de la nodriza, por efecto de su memoria individual».

«De cualquier manera, la más simple observación basta para demostrar que el número de adquisiciones personales de un niño de apenas algunas semanas, es considerable. Vimos ya en juego, desde la edad de dos ó tres meses, todo ese rico conjunto de hechos instintivos, voluntarios, intelectuales y morales que los psicólogos generalmente estudian en las personas de más avanzada edad. Creemos inútil insistir en estos hechos que indican de una manera evidente cuan pronta, enérgica y

tenaz es la memoria aun desde el comienzo de la vida». (1)

Quizá estos últimos conceptos de B. PÉREZ sean llevados demasiado lejos en lo pertinente á los hechos voluntarios, intelectuales y morales en un niño de dos ó tres meses. Todo lo más que podría verse en ese rico conjunto, de que habla el autor, son apenas rudimentos. Pero prescindiendo de estos fenómenos superiores, lo que queda constatado es la existencia de memoria psíquica aun en el primer período de la vida extrauterina.

Las imágenes sensorias se encuentran primeramente en la esfera táctil, térmica y en la muscular; en consecuencia, estas imágenes deben ser las de evocación más precoz. Parece que en el orden cronológico les suceden las gustativas. En lo pertinente á las demás sensaciones el orden de aparición es hasta ahora bastante obscuro. De las tres clases de imágenes restantes: olfativas, auditivas y visuales, *prima facie* su debut se manifiesta simultáneo ó casi simultáneo. No obstante esto, los estudios de histología cerebral por regiones y edades, particularmente en lo que atañe á la riqueza fibrilar y con ella al número de asociaciones de los centros nerviosos correspondientes, KAES señala como más precoz al centro visual. En el centro visual en la infancia á igualdad de edades, la riqueza fibrilar es mayor que en la región del hipocampo, el cuerno de Ammon y la primera circunvolución temporal.

Estas diferencias anatómicas deben concordar con otras funcionales, manifiestas por la mayor aptitud del centro ó centros poseedores de un número más considerable de vías nerviosas de asociación.

Tomando como norma la filogenia del sistema central y aplicando el criterio del paralelismo diremos que aparece primero la aptitud visual, luego la olfativa y por último, la auditiva; dado que la zona calcarina es de organización más antigua y que en los vertebrados más superiores los lóbulos temporales y frontales se han constituido á expensas del rinencéfalo que, desde los saurios ha disminuído considerablemente de extensión relativa. De manera que siendo la formación del lóbulo temporal posterior á la del rinencéfalo, su función ó su aptitud funcional en la ontogenia, debe suceder y no anteceder á la de los centros de la olfacción.

La capacidad mnésica aumenta paulatinamente con la edad pero esta gradación ascendente reconoce ciertos límites, límites

(1) B. PÉREZ — «*Les trois premières années de l'enfant*», pág. 144 á 145.

que concuerdan perfectamente bien con la evolución histológica cerebral, de acuerdo con la mayor ó menor plasticidad del encéfalo.

La riqueza fibrilar y el proceso de mielinización aumentan con la edad y con ellas el número de conexiones. En algunos territorios corticales la mielinización alcanza mucho más allá del límite del desarrollo de la memoria y se efectúa á edades relativamente avanzadas (40 años y aun más allá).

Pero no sólo esto ocurre al través de la edad del sujeto, sino que los elementos nerviosos mismos se completan.

Las investigaciones de NISSL han demostrado que además de la red cromática, existen en las células granulosas pigmentarias que varían no sólo en lo pertinente á la topografía, ó á la zona de que se trate, sino también según la edad del sujeto.

Esta evolución continua de los órganos concuerda con la de las funciones cuyas etapas han sido ya señaladas por algunos psicólogos, en diversas aptitudes.

La memoria se manifiesta primeramente motriz, luego sensitivo-sensoria, se complejiza más tarde predominando en el mundo afectivo-emocional y por último llega á su grado máximo de complejidad en la esfera intelectual.

La memoria sensitivo-sensoria cae poco á poco en la subconsciencia á medida que despiertan las funciones más superiores, á las cuales les acompañará también memoria. En el período sensitivo-sensorio la memoria motriz está en la subconsciencia, lo mismo ocurre con la sensitivo-sensoria en el período afectivo-emocional y en el intelectual.

En términos generales, la primera pertenece á la primera y segunda infancia, la segunda, á la niñez y la memoria intelectual se encuentra ya en la adolescencia, se desarrolla en la juventud y se continúa en la edad adulta.

A medida que el niño crece van grabándose nuevas imágenes y asociaciones diferentes, quedando en lo subconsciente las imágenes anteriores. Parece que en el circuito nervioso los recuerdos se fueran escalonando á lo largo del circuito; los últimos recuerdos serían resultado de la aptitud para reproducir las imágenes de los últimos segmentos del circuito, de los más periféricos con respecto al soma.

Esta hipótesis se encuentra notablemente robustecida y corroborada por los hechos anatomopatológicos y por las observaciones clínicas, especialmente en las amnesias demenciales y

con más particularidad aun, en las amnesias generales graduales.

Según KLIPPEL la lesión característica de la demencia es el aislamiento de las células nerviosas, aislamiento que ocurre por atrofia no sólo de las prolongaciones destinadas á poner en comunicación diferentes territorios corticales, sino también de aquellas cuya misión es relacionar entre sí á las células de funciones psíquicas; en una palabra y como la llama el autor, la « autonomía celular ».

Por otra parte la destrucción de los cabos ocurre generalmente de la periferia al centro. Las primeras en destruirse son las ramificaciones más finas, luego las más voluminosas y así sucesivamente, hasta quedar el soma aislado.

La lesión destruye al neurón, en la mayor parte de los casos, siguiendo un proceso inverso al histogénico de su desarrollo que, como se sabe, se efectúa del centro á la periferia.

Ahora bien, en la demencia senil, paralítica, epiléptica ú otra, el proceso destructivo de la memoria sigue aproximadamente la misma ley. En ellas, como lo ha señalado RIBOT, se pierde primero la memoria de los hechos recientes, luego de las ideas, más tarde de la esfera afectivo-emocional y por último de los actos. « Esta graduación establecida por las observaciones de los médicos alienistas de todos los países, dice A. MARIE, es precisamente lo inverso de las etapas seguidas en la constitución de la memoria, la cual fija primeramente las reacciones motrices coordinadas, luego los estados afectivos ligados á esas reacciones, en seguida las asociaciones de ideas, por excitaciones acumuladas y sistematizadas, y por último los reconocimientos de los hechos normales grabados á su vez por asociaciones nuevas, corroborando las antiguas á las que ellas se comparan y se adicionan ».

En los afásicos que vuelven á recobrar la memoria, PITRES señala el hecho del retorno de la memoria sensoria antes que la motriz. En afásicos poseedores de lenguas extranjeras observó el fenómeno, aparentemente singular, de anteceder con mucho, la comprensión del idioma perdido, al poder articularlo.

En las demencias se pierde primero la memoria reciente, hecho *prima facie* chocante para el sentido común, como lo observa RIBOT, dado que en estado normal, los recuerdos recientes son los más netos; luego poco á poco desaparecen los más antiguos. En la demencia senil, el sujeto cae en plena infancia, habiendo desaparecido los recuerdos de la edad adulta

y aun de la pubertad y de la adolescencia, según el grado á que haya alcanzado la demencia. Nada es más observable en los dementes seniles como su descenso á la infancia.

Cuando la memoria se reconstituye el proceso que sigue es justamente inverso al de su abolición (LOUYER WILLERMAY) En la pérdida de la memoria, cuanto más concreto es un concepto, más rápidamente se olvida el término que sirve para expresarlo (KUSSMAUL).

Resumiendo:

Dado el proceso de las amnesias progresivas, las imágenes se grabarían á lo largo del circuito. Cuando estos son pequeños, en la infancia, almacenan un número más ó menos considerable, pero el circuito crece con el transcurso de la edad, las imágenes nuevas se grabarían en los segmentos últimos. De esta manera en la edad adulta, las imágenes actuales impresionarían á los segmentos más periféricos del circuito nervioso. Se explicaría así, cómo operándose la destrucción de la periferia al centro, es decir, de las prolongaciones celulares hacia el soma, se origine primero la pérdida de los recuerdos más recientes y que caigan últimos en el olvido los de la infancia, aquellos que se grabaron en las regiones adyacentes al soma, cuando el neurón estaba aún en vías de evolución.

Las investigaciones y adquisiciones en el terreno clínico y anatomo-patológico acaban de arrojar intensa luz en lo concerniente al proceso evolutivo de la memoria y nos dan la clave de cómo la memoria motriz es la más precoz de todas y nos dice también que, el despertar de la memoria activa, se debe á la lenta pero continua evolución histológica cerebral que se opera con el transcurso de la edad. Esta evolución trayendo mayor complejidad en los circuitos nerviosos, da lugar á funciones de más en más complicadas, donde interviene la memoria.

Todo esto corrobora la opinión de BIANCHI, tan generalizada hoy, de que la memoria intelectual reside en los lóbulos frontales.

Siguiendo la evolución de la memoria distinguimos en ella dos fases generales sin que podamos establecer una delimitación precisa entre la una y la otra.

DUGAS las llama memoria *bruta* y memoria *organizada* y las reconoce por los siguientes caracteres:

La primera, para el autor, constituye un estado pasivo y consiste esencialmente en la repetición de las sensaciones, sin que la mente intervenga.

En la segunda intervienen funciones superiores.

La memoria bruta se constituye sin razón aparente y no puede darse de ella una explicación psicológica satisfactoria. Es fácil é instantánea, pero en cambio es fugaz, como puede observarse claramente en el niño que aprende su lección á fuerza de repetidas lecturas, ocho ó diez veces por ejemplo, sin que se de cuenta de lo que lee; aprende en ese caso, ó mejor, retiene las sensaciones sin saber los conceptos. En la memoria bruta tampoco se observa transición entre la completa retención del recuerdo y su olvido total.

En la formación de la memoria organizada, debe intervenir forzosa y poderosamente la atención que es su base fundamental, lo mismo que funciones intelectuales de orden superior.

El alumno graba el recuerdo pensando en lo que aprende.

RICHET adopta otra denominación al reconocer la memoria *pasiva* y la *activa*. En la declamación por ejemplo, en el niño que aprende mediante el sonido y por asociaciones de sonidos, funciona sólo la memoria pasiva; mientras que en el sujeto que aprende ó retiene las ideas, trabaja la memoria activa. Se comprende fácilmente que la diferencia entre la memoria bruta y la organizada (DUGAS) ó pasiva y activa (RICHET) reside sólo en grado de complejidad.

Siendo las funciones superiores de la mente rudimentarias en el niño, la memoria activa no puede haberse constituído aún y será, por tanto, rudimentaria también.

Podemos establecer de una manera general que la época del predominio de la memoria bruta ó pasiva, abarca desde el nacimiento hasta los ocho años aproximadamente, debilitándose poco á poco su preeminencia á medida que el sujeto se aproxima á esa edad, porque se instala paulatinamente la memoria organizada ó activa, que encontramos con el alborear de las asociaciones superiores.

La infancia representa el estadio de la evolución psicológica individual donde prima el mundo de las sensaciones y de las asociaciones de sensaciones y en ella se encuentra también culminando la memoria bruta que, en definitiva, desde el punto de vista psíquico, es el rudimento de la memoria organizada por más que DUGAS nos hable de la imposibilidad de explicarla psicológicamente.

Desde el punto de vista de la evolución de la memoria, en los Jardines de Infantes no puede cultivarse más que la pasiva, y el pretender ir más allá es perjudicial para los niños. En la evolución normal del sujeto, no caben racionalmente los saltos bruscos.

Pero así y todo el cultivo de la memoria bruta mediante frecuentes ejercicios, no parece ser el procedimiento más indicado para obtener el desarrollo de la memoria organizada, sino todo lo contrario. La hipertrofia de la primera se hace con detrimento de la segunda.

BERNARD PÉREZ lo comprobó hacen ya muchos años en una minuciosa investigación realizada en las escuelas de París. A este respecto dice en su obra «*L'Enfant de trois á sept ans*».

«De cinco á seis años, las pequeñas no estudiaban aún en libros. Su maestra les enseñaba á leer por el procedimiento fononímico, con el cual hacía maravillas, no obstante mis críticas más ó menos fundadas»

«De seis á siete años las pequeñas aprendían lecciones cortas, leídas ya en clase y explicadas por la maestra. Las mediocres comenzaban á diseñarse. Al fin del año las diferencias eran menos acentuadas. Tal chica que siete ú ocho meses antes aprendía una fábula de Florián en veinticinco minutos, no empleaba más que veinte minutos ó un cuarto de hora».....

«De siete á ocho años, la facilidad se había acrescentado un poco, quedando la tenacidad en el mismo punto, para el término medio de las alumnas, lo que dejaba un intervalo mayor entre ellas, y el último tercio de la clase».

«Este aumento de la facilidad retentiva, no reconocía como única causa, lo que se llama cultivo de la memoria ó los ejercicios frecuentemente renovados sobre tal ó cual materia, pues muchas alumnas que ingresaban á las aulas á esa edad (ocho años) sin haber aprendido nunca nada, no dejaban de alcanzar y aun de sobrepasar en breve tiempo á las niñas que llevaban tres ó cuatro años de escuela».

Largo sería extenderse sobre los inconvenientes de los reiterados ejercicios en todas las asignaturas, hechos con el propósito de desarrollar la memoria activa, basándose en la pasiva. Lo que ordinariamente ocurre es la atrofia de la primera ó un decaimiento de todas las aptitudes intelectuales como lo hace notar SOLLIÉ.

Pero si el cultivo de la memoria bruta puede ser perjudicial al educando, no podemos establecer en general que lo sea, el de la memoria organizada, sino al contrario.

El cultivo de la memoria bruta se fundaba en el concepto de la memoria como una facultad autónoma, de aquí que para desarrollarla, era menester descartar las otras facultades; la memoria tanto mejor se desarrollaba cuanto más aislada es-

tuviera; cuanto menos se entendiera, más resultados se obtendría en ese sentido.

W. JAMES hizo experiencias tomándose él como sujeto y llega á concluir que la memoria no es una facultad autónoma y que no puede ser desarrollada en general mediante ejercicios particulares.

A propósito de la educación de la memoria dice «CLAPARÈDE» en su «*Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale*», 1905: Es evidentemente cierto que los ejercicios de memorización son muy útiles para los alumnos, pero no lo es desarrollando una «facultad de memoria»; lo es porque aprenden á sostener su atención en un texto dado, á descubrir los lazos lógicos que unen las diversas partes de un trozo literario; lo es también porque enriquecen su vocabulario con palabras y locuciones elegidas». El mismo autor señala la importancia de las experiencias realizadas por EBERT y MEUMANN en el laboratorio de Psicología de Zurich, por cuanto señalan la utilidad de los ejercicios de memorización, basadas en el desarrollo de ciertas funciones psíquicas generales que intervienen en ese trabajo.

La primera fase de la memoria está involucrada pues, bajo la denominación de memoria bruta ó pasiva y se extiende hasta los siete ú ocho años de edad.

El proceso de crecimiento de la memoria organizada, abarca desde los siete ú ocho años, hasta los veinte años, época en que el proceso progresivo parece detenerse para permanecer estacionario durante toda la edad viril y acompañar luego, en el período senil, la declinación gradual ó brusca, según los casos, de todas las demás aptitudes. Antes de los siete años la memoria del niño es mucho más pasiva que activa y no se encuentra por tanto en condiciones adecuadas para realizar el aprendizaje que exige la enseñanza primaria. Es por estas consideraciones y otras anatomo-fisiológicas, histológicas y psíquicas no menos importantes, que propuse en 1902 la edad de siete á ocho años para el ingreso á la escuela primaria. ⁽¹⁾

Al asignar estas edades en la evolución de la memoria se alude á la generalidad y claro se está que no pocos casos no encuadrarán dentro de esas delimitaciones; pero ellas constituyen las excepciones que no pueden primar sobre la regla.

De las experiencias realizadas tocante á la memoria de fijación, muy pocas han tenido en cuenta la edad de los sujetos,

⁽¹⁾ R. SENET «*L'âge Scolaire*» 1902.

para poder establecer su proceso evolutivo de una manera definitiva.

BOURDÓN en su trabajo «*Influence de l'âge sur la mémoire immédiate*» publicado en la «*Revue Philosophique*» en 1894 señala dos etapas de crecimiento donde la intensidad del proceso varía.

La primera abarca desde los ocho hasta los trece años; la segunda desde los catorce á los veinte, término final del proceso.

De los ocho á los trece ó catorce años el proceso de desarrollo es rápido, pero de los catorce á los veinte se efectúa de una manera más lenta.

El número de sujetos sometidos á las experiencias superaba con poco á cien; la edad, comprendía desde los ocho á los veinte años. Los *test* empleados consistieron en cifras, letras, monosílabos, disílabos y trisílabos. Las palabras monosílabas, disílabas y trisílabas eran voces comunes: sustantivos, adjetivos ó verbos. El tiempo empleado en el enunciado de los *test* no se hace constar.

Además de las conclusiones anotadas en lo pertinente á la evolución de la memoria inmediata, el autor sostiene que los niños más inteligentes poseen una memoria superior á la memoria media de los niños de su edad, existiendo por tanto, una evidente relación entre la memoria y la inteligencia.

Sin duda alguna, la evolución progresiva de la memoria responde á la de todas las demás aptitudes, pero con más especialidad á la de las adquisitivas: percepción sintética, observación é investigación, que preceden en el orden cronológico á las elaborativas. El período de las adquisiciones mentales rápidas, ó mejor dicho de su marcado predominio, corresponde á la niñez á la adolescencia y buena parte de la pubertad; el de elaboración, al fin de la pubertad y á toda la edad viril.

La memoria de las operaciones intelectuales superiores no se manifiesta en el niño, en virtud de que éstas no existen en él ó son rudimentarias. Concebiendo una función general mnésica puede apreciarse su evolución. Siendo la memoria una aptitud de aptitudes, se comprende que se acentúe cada vez más á medida que éstas aumentan. Las investigaciones sobre la memoria intelectual (memoria del razonamiento) no arrojan resultados positivos en la niñez, mientras se obtienen ya en la adolescencia y más acentuados aún en la pubertad. En la memoria puramente verbal se obtienen buenos

resultados en los niños, mayormente en los auditivos, si las palabras son emitidas de viva voz; si se dan á leer, en el visual y en el auditivo que las traduce á su tipo endofásico; si se dan á escribir, en el motor. Cuando las palabras son completamente desconocidas para los niños, cuando ignoran la idea que representan, se graban como sensaciones y asociaciones de sensaciones; es memoria sensoria y su intensidad depende del tipo de memoria de que se trate, de acuerdo con el procedimiento empleado en la investigación. Si los procedimientos se dirigen con especialidad á un solo tipo, claro se echa de ver que en él darán resultados positivos, siendo negativos en los demás tipos. De aquí que en los procedimientos por audición resulten con muy buena memoria los auditivos y con mala los visuales y motores.

La afirmación de BOURDON me parece por demás relativa y llena de excepciones. La estrecha relación indicada entre la brillantez de la memoria y la inteligencia, no puede referirse y eso admitiendo muchas excepciones, más que á la memoria intelectual, que no es la descollante en la niñez. Como sabemos en esa época de la vida prevalece la memoria bruta sobre la organizada y es por demás común oír á niños de corta edad recitar de memoria largas tiradas de versos aprendidos como sonidos y asociaciones de sonidos, sin que hasta entonces descuellen por su inteligencia, pudiendo aún manifestarse, desde ese punto de vista, por debajo del nivel medio de los educandos de su edad.

Por mas que los seis tipos puros de memoria señalados por los fisiólogos sean teóricos, según la expresión de VAN BIERVLIET, nó por eso es menos cierto que existen sujetos en los cuales predomina determinado orden de imágenes y que si el tipo puro es teórico, el de equilibrio perfecto lo es más aun.

Entre los motores abundan los casos de felicísima memoria kinética, es decir que sobrepasan con mucho á la mediocridad de su tipo y no por eso dan muestras de poseer una inteligencia superior. Según LEMAÎTRE el tipo motor es el menos dotado intelectualmente y en mis investigaciones sobre endofasias he podido constatar que este tipo es propio de la casi totalidad de niños antes de la edad escolar y con especialidad de la mujer en esa edad. La memoria infantil se manifiesta con mas intensidad en la esfera motriz. En el orden evolutivo, como lo he manifestado, se presenta primero en la esfera indicada, luego es sensoria y por último intelectual.

Lo que parece un hecho es que *dentro de cada tipo*, sean más inteligentes los poseedores de una memoria más intensa, sin poderse afirmar, así en términos generales, que los sujetos de memoria más feliz sean los más inteligentes, prescindiendo por completo del tipo de memoria, puesto que existen muchísimos sujetos con una excelente memoria kinética, que les permite ser artesanos superiores á la mediocridad y no por eso se encuentran por encima del nivel medio intelectual.

Donde se constata muy bien la relatividad del aserto de BOURDON es en el aprendizaje de la ortografía. Se sabe que en él debe llevarse la memoria hasta una evolución superior, el hábito, es decir, transformarla de consciente en subconsciente. MERCANTE, en su notable trabajo de Psicopedagogía «*Enseñanza de la ortografía. Investigación, proceso psíquico y método*», hace resaltar por primera vez la importancia de la memoria kinética y las diversas vías que pueden ejercitarse en la enseñanza de esa asignatura y llega á estas inducciones generales:

«1º—La investigación constata á todas las edades y en todos los grados, mayores aptitudes ortográficas en la mujer que en el hombre. De consiguiente, la mujer es de tipo perceptivo ó mejor dicho, de un verbovisualismo superior al hombre. Y en general, los *centros del polígono* y las vías periféricas se presentan mejor organizados. No así, probablemente los centros asociativos y de ideación»....

Aplicando aquí la conclusión de BOURDON, resultaría más inteligente la mujer que el hombre, puesto que su memoria para la ortografía es superior y es de notar que sus experiencias no se han realizado con tan variados procedimientos como las de MERCANTE; son más parciales y no se dirigen á todos los tipos. En las del último autor, se investiga en todos los tipos resultando la mujer de un tipo más uniforme, superior al hombre en aptitudes *para la ortografía* en todas las edades y en *todos los grados*. Sigue MERCANTE:

«El hombre con pocos elementos, elabora grandes concepciones, alcanzando en aras de la deducción, límites increíbles. La mujer es de un psiquismo inferior más intenso. Acaso esto explique su asequibilidad á los fenómenos de la sugestión, del hipnotismo y la doble personalidad».

«2º El elemento de la elaboración mental es la imagen, por vía de los sentidos se almacena en nuestros centros. La meditación dentro del sexo y la edad es, desde luego, más fácil y fecunda cuanto más elementos disponga para combinar.

De aquí que la buena ortografía — en circunstancias didácticas iguales — sea propia de los más atentos, de los más repoados, de los más inteligentes, sin que los más inteligentes ofrezcan el mínimo de errores, pero los atrasados presentan el máximo». (1)

La evolución de la memoria está íntimamente ligada á la de las demás aptitudes puesto que ella acompaña á todas las operaciones mentales, pero en general no se manifiesta con igual intensidad en todas ellas; toma orientaciones especiales. El concepto de la mayor ó menor memoria es para tales ó cuales operaciones y no es común sino excepcional, el sujeto con buena memoria para todo. ¿Estos son los más inteligentes? No tenemos investigaciones con datos estadísticos precisos y no podemos opinar ni en pro ni en contra.

Además de las investigaciones de BOURDON, interesan en lo pertinente á la evolución de la memoria las realizadas por BINET y HENRI, por cuanto se han hecho sobre niños».

Los sujetos sometidos á las experiencias eran 380 niños de las escuelas de París y su edad variaba entre los ocho y los trece años; además diez adultos, de los cuales tres eran mujeres.

La investigación de los autores se dirigió sobre la memoria de las palabras y de las frases.

Entre las conclusiones de BINET y HENRI, estas dos se relacionan con la evolución de la memoria:

«El número de palabras aisladas que se conservan y que se pueden repetir después de una sola audición, varía con la edad de los sujetos y varía según el número de palabras oídas».

«El número de palabras retenidas después de la audición de una ó de varias frases, está en relación con la edad del niño». (2)

La primera conclusión no se hace muy evidente en el resultado final de la estadística; la diferencia es demasiado pequeña entre los niños. No así entre los niños y los adultos. En una serie de siete palabras los adultos recordaban como promedio 5,7; los niños de siete á trece años, solo 4,7.

La segunda conclusión de BINET y HENRI resulta clara por su estadística. Si entre los niños las diferencias por edades no son muy sensibles en lo pertinente al recuerdo de palabras aisladas, son considerables cuando se trata de recordar grupos de palabras

(1) En «Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines». Año I n.º 3 Nov. 1906

(2) Publicadas en «Année psychol». Año I.

ligadas por su sentido. A medida que el niño avanza en edad recuerda más. Es que cuanto mayor es, tanto más memoria organizada posee; cuanto menor, tanto más bruta ó pasiva es su memoria.

«Estos resultados, dice VAN BIERVLIET, conformes con los que han obtenido BOURDON, JACOBS, BOLTON y otros, sugiere una reflexión.

«La intensidad de la memoria de fijación depende de dos causas, la primera anatomo-fisiológica, la plasticidad de los centros; la segunda psicológica, el grado de atención.

«Cuando se reflexiona en la inmensa cantidad de imágenes que el niño almacena en sus centros, como jugando y en el esfuerzo que debe hacer un adulto para fijar los recuerdos, se llega naturalmente, creo, á esta conclusión: que la memoria de fijación, desde la infancia hasta la vejez va disminuyendo de cierto modo y aumentando de otro: la plasticidad disminuye, pero el poder de atención aumenta. A medida que el ser humano avanza en edad, todos los tejidos se endurecen, por lo tanto, se hacen más elásticos y por consiguiente, las deformaciones que producen las imágenes en ellos, tienden más fácilmente á desvanecerse; en contraposición, la atención dirigiéndose sobre una imagen determinada la aviva, y puede así, no solamente contrabalancear la disminución de la plasticidad de los centros, sino ir más allá».

«La simple observación corriente nos dice que la memoria «de los niños y sobre todo de los pequeñitos, almacena todo «lo que impresiona á los centros y de una manera más ó menos intensa según la mayor ó menor intensidad de la impresión; «mientras que en los jóvenes y particularmente en los adultos «se hace una selección de las impresiones; se graba lo que «interesa, lo que intencionalmente se fija.

«Para interpretar las leyes sacadas por BOURDON, JACOBS, «BINET, HENRI, etc., es menester tener en cuenta esos dos «factores de la fijación.

«La plasticidad va disminuyendo á medida que el niño se «hace hombre, que el adulto se desarrolla, y llega á su «mínimo durante la vejez; pero la atención voluntaria, activa, no «la que despiertan los estímulos exteriores extraordinarios, la «atención voluntaria, digo, crece desde la infancia hasta la edad «adulta (ignoro hasta qué edad este poder aumenta en la generalidad de los hombres y á partir de cuándo comienza á «declinar).

«Si pues la memoria de fijación crece de 8 á 13 años y «un poco menos de 14 á 20 años, si ella es ligeramente superior en los adultos, ello provendría de que el poder de la «atención aumenta desde la infancia hasta la edad adulta, más «rápidamente que lo que la plasticidad *disminuye*». (1)

Recordemos brevemente la explicación de RAMÓN y CAJAL referente á la formación de las imágenes y de los recuerdos:

En su ley de la *avalancha de conducción*, entrevista por GOLGI pero recién intuída con el conocimiento de las terminaciones nerviosas del eje cerebro-espinal, se parte de la *unidad de impresión* representada por la excitación recibida en un solo elemento periférico (cono ó bastoncillo en la retina, célula ciliada del caracol, etc., según la naturaleza de la impresión). Pero la impresión recibida en un solo elemento ó sea la unidad, puede afectar á un número considerable de elementos periféricos y propagarse en forma de avalancha por intermedio de un número creciente de células, llegando así al centro nervioso cortical. Llena las condiciones necesarias para explicar la avalancha de conducción, la estructura anatómica de los centros corticales y aparatos periféricos de las sensaciones.

En la teoría de CAJAL, una imagen no es nada simple, representa un complejo considerable de unidades de impresión, la excitación simultánea de muchas células. Una imagen visual se compondría así de tantas unidades como elementos periféricos hubiesen intervenido en su formación.

El funcionamiento se explicaría en esta forma:

La excitación de los elementos periféricos se remonta al cerebro, determinando conexiones ó asociaciones entre un número considerable de células piramidales corticales, las que vienen á formar así *grupos fisiológicos*, correspondiendo cada uno á una sensación, á una percepción determinada. Cada grupo conserva la percepción en estado latente, pero «solicitado por la voluntad elaboraría el recuerdo de esas sensaciones».

Este mecanismo nos dice que no sólo los grupos subordinados de células piramidales correspondientes á los elementos periféricos, sino que también cada elemento en unión del grupo, contribuyen en la formación de las imágenes mentales.

Para las percepciones de la misma naturaleza (visuales por ejemplo) la diferencia entre una y otra, desde el punto de

(1) VAN BIERVLIET--«La Mémoire» pág. 117 á 118.

vista anatomo-fisiológico, residiría en el número y la situación respectiva de los grupos de células piramidales corticales que interviniesen en cada percepción.

Según CAJAL existe un órgano de Corti central, una retina central, etc., puesto que los centros sensorios corticales representan la *proyección* de las superficies sensibles de los órganos de los sentidos. Para cada elemento periférico, corresponde en la corteza, no una célula piramidal, sino un grupo de células.

Las imágenes se conservarían en estado latente en cada grupo unido anatómicamente á una célula sensoria de un órgano de los sentidos. En las percepciones, los grupos entran en actividad; los *recuerdos* de estas percepciones serían el resultado de la acumulación de esfuerzos sucesivos de la atención, en el grupo de células piramidales, para evocar la imagen que yacía latente.

La *analogía* entre dos representaciones dependería de la existencia de grupos comunes; la *desemejanza*, de pequeño número de grupos comunes en dos representaciones sucesivas; la *oposición*, de la falta absoluta de coincidencia de los grupos que intervinieron en la formación de ambas.

En la producción de las asociaciones de sensaciones de la misma naturaleza, sean por analogía, contraste, tiempo, lugar, etc., intervendrían las colaterales nerviosas y las prolongaciones protoplasmáticas de las células del mismo centro, que establecerían las conexiones necesarias para explicarsu mecanismo; las más indicadas según el autor son las células de MARTINOTTI, de cilindroeje ascendente y las multipolares de la primera capa cortical.

El substrátum de las asociaciones de imágenes de distinta naturaleza (fotismos, fonismos, etc.), estaría representado por la conducción de las células de asociación y de las fibras callosas de los hemisferios cerebrales. Ellas, poniendo en relación los distintos centros nerviosos correspondientes á las distintas sensaciones, traerían como consecuencia la asociación y se explicaría cómo un grupo de células piramidales de los centros auditivos, por ejemplo, obrando sobre otro grupo del centro visual, produzca la audición coloreada.

Con la edad, merced al desarrollo de las vías nerviosas, aumenta el número de conexiones y se explica así, que si bien la plasticidad es mayor en la infancia, en cambio la complejidad de los circuitos es menor; el número de asociaciones mucho más reducido y los fenómenos del espíritu mucho más elementales.

La memoria corresponderá en consecuencia, primero, á las sensaciones aisladas, siguiendo el orden cronológico ya asignado, luego le seguirá en las asociaciones de sensaciones de la misma naturaleza y por fin, de naturaleza diferente.

Esta complicación aumentando paulatinamente desde la memoria motriz, sensitivo-sensoria y afectivo-emocional, llegará á su pináculo en el período intelectual.

En lo referente á las diferencias sexuales, exceptuando las investigaciones realizadas por MERCANTE, anotadas en su «Psicología de la aptitud matemática del niño», y en el trabajo ya mencionado, poco se ha hecho en ese sentido.

Los investigadores en general, han dirigido sus pesquisas en una sola dirección: ó se ha tratado de observaciones realizadas en los varones, ó bien en las niñas, ó, por último, se ha prescindido del sexo, englobando á todos los sujetos en las conclusiones.

No obstante esto, pueden señalarse las siguientes diferencias sexuales por ser las que más se destacan:

1º El período motriz parece perdurar más en la niñita que en el varón.

2º La mayor parte de las niñas, pasado el período motriz, en el sensitivo-sensorio, adquieren el tipo visual.

3º Las mujeres auditivas son excepcionales.

4º Se encuentran mucho menos variantes en la mujer que en el hombre. El tipo es más uniforme y las fallas menos acusadas.

5º En los diagramas de MERCANTE (1) se nota mucha más regularidad en las líneas correspondientes á las mujeres que en las de los varones. No existe paralelismo entre unas y otras y las diferencias sexuales resultan evidentes.

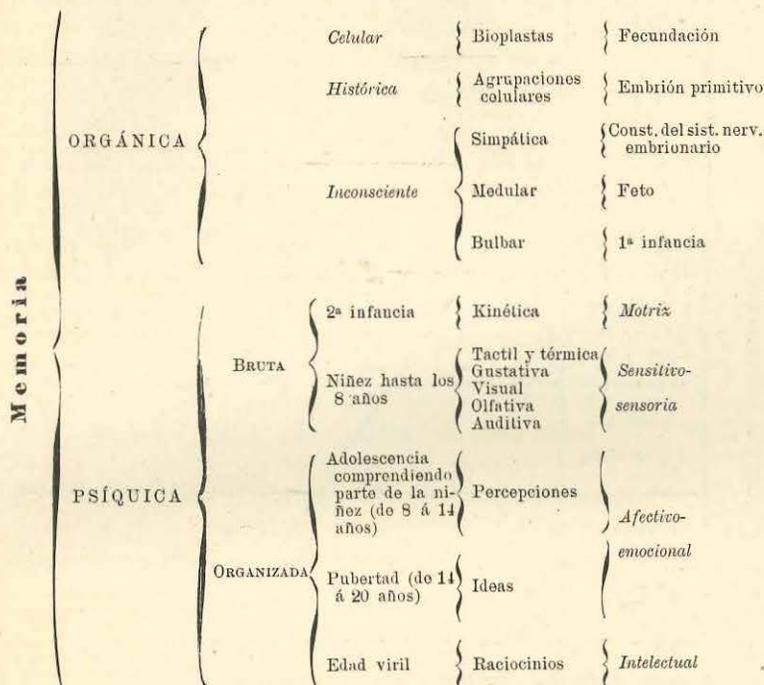
Resumiendo:

La memoria psíquica es un caso particular de la memoria orgánica; la organizada resulta del producto de la combinación de los elementos almacenados por la memoria bruta, la una es pues, en definitiva, la continuación de la otra.

Solo existe una función general mnésica inherente á toda la materia viva, que toma distintas modalidades y en el hombre

(1) Aunque el autor no dirija sus pesquisas hacia la memoria, opera con ella y sus conclusiones son perfectamente aceptables como resultados de investigaciones sobre la memoria y su cultivo.

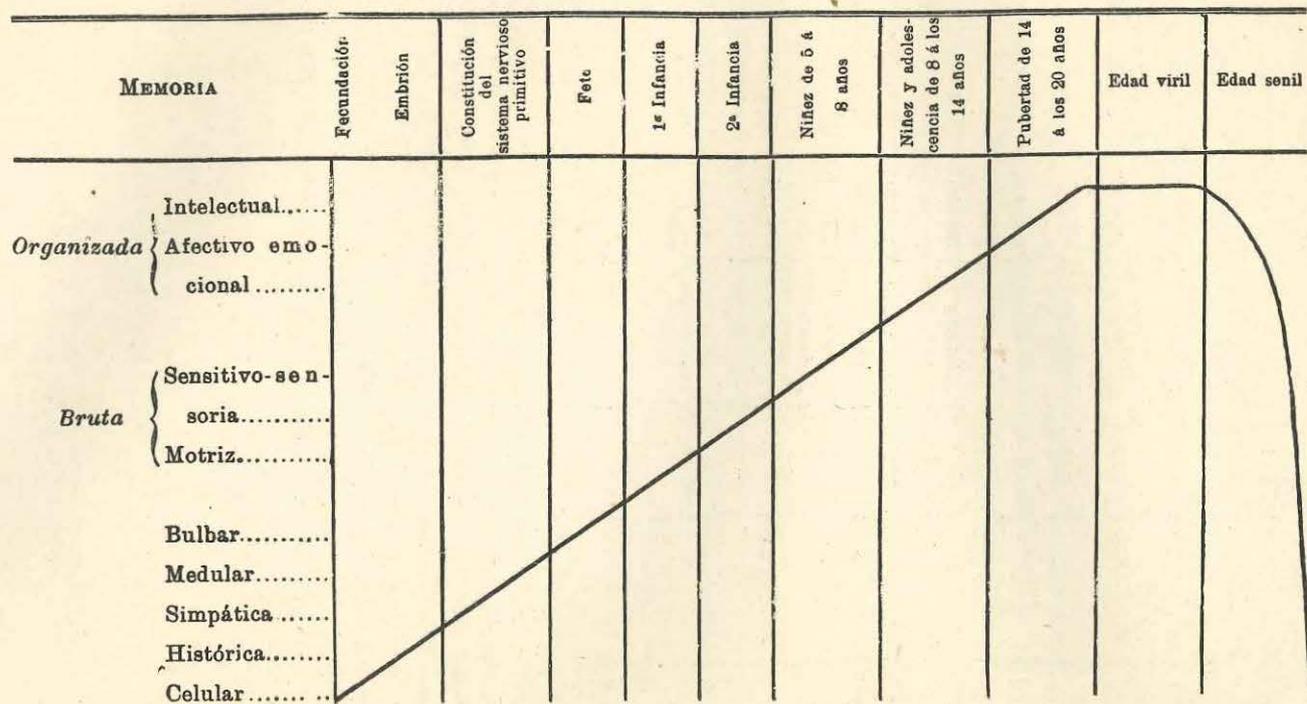
desde la concepción hasta la muerte, puede sintetizarse en el siguiente cuadro sinóptico:



La memoria celular propia de los bioplastas ó micelas, corresponde en el hombre al período de la fecundación. La histórica inherente á las agrupaciones celulares, se encuentra en la formación del embrión primitivo. La simpática, medular y bulbar, corresponden á los estadios de la formación del sistema nervioso, que son sumamente breves comparados con los que deben seguir en el proceso ontogénico ascendente.

El siguiente diagrama da una idea de conjunto mucho más clara:

DIAGRAMA DE LA MEMORIA EN LA EVOLUCIÓN ONTOGÉNICA



La línea representa á la memoria que, desde la fecundación hasta la declinación, se presenta sin soluciones de continuidad.

Naturalmente, ella sólo representa el predominio relativo de las diversas modalidades de la memoria. Constituída una, prevalece durante cierto lapso de la vida, hasta quedar estacionaria, para permitir la orientación ó modalidad nueva. Vale decir por ejemplo, que en la pubertad prevalece la memoria organizada, pero eso no implica que no exista en el sujeto memoria bruta; habrá disminuído su intensidad, pero no desaparecido.

Como se ve en el diagrama, la memoria se desarrolla rápidamente desde los ocho hasta los catorce años, y de una manera más lenta desde esta última edad hasta los veinte años. Durante la edad viril, normalmente permanece estacionaria.

En la primera y segunda infancia predomina la memoria motriz, aunque ya se haya intalado la sensitivo-sensoria. Esta última prevalece hasta los ocho años de edad aproximadamente, no obstante existir ya memoria afectivo-emocional é intelectual.

El tipo general de memoria en la infancia es motriz, en la juventud es sensoria. Allí comenzarían á diferenciarse los tipos según el género de imágenes que prevalecieran.

La mayor parte de las mujeres toman la orientación visual. ¿Esto es un resultado de la adaptación del sujeto á los procedimientos pedagógicos? ¿Es la evolución normal? Aun no lo sabemos. Sin embargo, he podido constatar la existencia de niños auditivos en la segunda infancia y lo que es más raro aun, niñas. Este hecho nos habla de tipos congénitos y nos permite suponer:

1º Que la diferenciación del tipo general motriz, en otros tipos en el período sensorio, sea más bien un resultado de la adaptación, de la educación, que de la evolución natural en todos los sujetos que se manifiestan como muy próximos ó próximos á los denominados tipos puros.

2º Que el tipo de evolución natural es el mixto.

3º Que los tipos puros netos son congénitos y perfeccionan su tipo, merced á la adaptación especial de una vía preferida por sus inclinaciones naturales, ó si se quiere, por su mayor desarrollo ó aptitud congénita.

4º El tipo motor en la pubertad y en la edad adulta, representa una prolongación de la niñez desde el punto de vista de la memoria. No se trata de sujetos estacionados, sino circunscritos. La memoria se desarrolla progresivamente, pero toma

esa dirección única, ó mejor dicho, casi única. Esto no implica que no puedan poseer buena memoria intelectual, pero circunscrita á los elementos aportados por la esfera motriz y combinados, coordinados, etc., por la mayor ó menor intelectualidad del sujeto.

En la adolescencia se perfila la memoria intelectual, la que se integra en la pubertad y se continúa en la edad viril, permaneciendo, en condiciones normales, al mismo nivel, hasta el período de declinación.

La memoria intelectual, es sólo la expresión de la memoria más evolucionada desde el punto de vista de la complejidad de los fenómenos á los cuales acompaña.

No hay memorias parciales, como dice SOLLIER, sino una función general mnésica, que puede tomar orientaciones especiales, destacarse en cierta dirección, sobresaliendo en determinado orden de fenómenos, como puede tomar orientaciones varias, sin culminar en ninguna.

La memoria orgánica y la psíquica representan una serie progresiva de más en más compleja, acompañando una serie de funciones de más en menos mecanizadas.

RODOLFO SENET.

EL RETIRO DEL « EDUCATION BILL »

En los momentos actuales, ofrece particular interés el conocimiento de este hecho, que ha conmovido hondamente la opinión pública inglesa, que ha motivado dislocaciones trascendentales en los partidos políticos de aquel país, y que ha puesto en inminente peligro la vida del gobierno liberal. La retirada del Parlamento, del proyecto de ley sobre enseñanza primaria y secundaria, ofrece enseñanza provechosa para quienes tienen deber de conocer cuantos asuntos se refieren á la organización y difusión de la enseñanza. A este respecto, son de indiscutible utilidad los datos del ilustrativo artículo que sigue, debido al laborioso especialista Mr. Friedel y que reproducimos lo más fielmente posible, de la importante revista francesa *L' Educateur Moderne*.

UN PROYECTO DE LEY ESCOLAR INGLESA, RETIRADO DEL ORDEN DEL DÍA, AUN ANTES DE DISCUTIRSE

Durante el último mes de noviembre, y poco antes de que el Parlamento de Westminster reanudara sus tareas, hablábase en el otro lado de la Mancha, de un nuevo arreglo relativo á la enseñanza primaria en Inglaterra y en el país de Gales. El primer ministro M. Asquith se ocupaba activísima y lealmente en buscar fuera del Parlamento el terreno en que pudieran entenderse todos aquellos á quienes, en primer término, pudiese interesar la enseñanza pública primaria. Creyóse hallada la fórmula. El proyecto de ley fué pues presentado á la Cámara de los Comunes; se le dió primera y segunda lectura, é inmediatamente el primer ministro lo retiró del orden del día en que había estado apenas quince días.

Ha sido un retroceso? Muchos son los ingleses que así lo creen y lo dicen. La muerte de Sir Henry Campbell Bannerman,—cuya alta autoridad moral como jefe de los liberales era incontestable hasta en las filas de la oposición,—y algunas

defecciones en las elecciones parciales, parecen haber efectivamente debilitado el partido en el poder.

Sucede, además, que el proyecto retirado no es sino la renovación de la ley escolar votada por la mayoría liberal de los Comunes apenas posesionado del poder el partido (1906), pero *perdido* á causa de las enmiendas y la resistencia de la Cámara Alta, de los Lores. Ahora bien; si la Cámara Alta, compuesta de la nobleza hereditaria y de las altas dignidades de la Iglesia anglicana, es conservadora y clerical y en consecuencia, dispuesta naturalmente, á hacer fracasar las medidas legislativas adoptadas por una mayoría liberal de la Cámara Baja, no es menos cierto que la ley escolar figura á la cabeza del programa liberal. Esto es lo que da cierta gravedad al fracaso.

Mr. Asquith es un político hábil, animoso y probo y no era bastante para desalentarlo, el fracaso de una ley escolar. Pero para que no haya insistido con su proyecto modificado, ante su propia mayoría en los Comunes, ha de haber sentido que ésta no le seguiría hasta tan lejos como ha ido ó como estaba dispuesto á ir, para encontrarse con la oposición. Esto hace realmente interesante el estudio de su proyecto.

No es cosa fácil darse cuenta de un *Education Bill* inglés sin tener presentes las principales *Acts* que constituyen la política escolar de ultra-Mancha.

En los siglos XVI y XVII, la Iglesia anglicana detentaba el monopolio de la enseñanza, gracias á una ordenanza de la reina Isabel (1581) y al *Uniformity Act*, que prohibía enseñar á toda persona que no hubiese subscripto los artículos de fe de la Iglesia oficial. La única posibilidad para los disidentes de tener escuelas propias, fué una decisión del Consejo del Rey, de 1670, según el cual, el fundador de una escuela gozaba el derecho de nombrar los maestros del mismo, sin, y hasta contra, la aprobación de los obispos. No lo utilizaron hasta principios del siglo XIX en que,—impulsados por José Lancaster, que denunció la indigna ignorancia del pueblo,—los no conformistas y los liberales fundaron en 1809 la *Sociedad de escuelas británicas y extranjeras*, para propagar la instrucción primaria mediante un tipo de escuelas organizadas según los modelos del continente. A esto respondieron los anglicanos con la *Sociedad Nacional para la propagación de la educación de los pobres, según los principios de la Iglesia establecida en Inglaterra y en el país de Gales* (1811). El alma de esta sociedad fué el famoso clérigo Andrés Bell; sus adherentes eran los clericales y los conservadores.

Veáanse los rivales manos á la obra, fundando con su iniciativa privada escuelas *voluntarias ó británicas* por unos, y *nacionales* por otros. Faltaba la intervención del Estado. La idea de que la ignorancia es indigna de un gran pueblo, hacía surgir la otra de que, los poderes públicos, tenían el deber de procurar la instrucción primaria á los ciudadanos. Esta idea partía de Francia y bastaba esto, para hacerla sospechosa á los ingleses que, por lo demás, han sentido siempre una instintiva repulsión contra la intervención del Estado.

Contentose, pues, con pedir al Estado que *ayudara* la iniciativa privada. Y este fué el motivo de un proyecto liberal en 1812, votado por los Comunes, pero rechazado por los Lores. Su autor, Mr. Whitbread, había propuesto la creación de escuelas parroquiales mediante tasas locales, en donde faltara la iniciativa privada. Esta misma idea fué adoptada por Lord Brougham en un proyecto de 1820, mientras una investigación oficial había dejado constancia de que existían *dos millones* de niños sin recibir instrucción alguna: quedando tan sólo á la iglesia anglicana la elección y la vigilancia de los maestros en las escuelas subvencionadas; dispensando á los niños no conformistas de la obligación de seguir el catecismo anglicano. Esta vez fracasó el proyecto por obra de los no conformistas.

Quedan tomadas ya las posiciones. Las ideas evolucionan más rápidamente entre los no conformistas y liberales que entre los anglicanos y conservadores, que cuentan con la sólida fortaleza de la Cámara Alta para defender la herencia del pasado. En 1833, los primeros habían ya llegado á proponer un sistema de educación nacional, con una administración central, distritos y consejos escolares, y la enseñanza primaria obligatoria. Pero ¿cómo conciliar en un solo sistema las pretensiones rivales de anglicanos y de disidentes? El Estado esperaba que la iniciativa privada, convenientemente alentada, llegaría á completar la obra por sí misma y se votaron las subvenciones (*grants*) á las escuelas voluntarias. Por este hueso substancioso,—aumentando de año en año, las subvenciones del Parlamento que exceden el monto mil millones en el período de 1833 á 1870,—se batirán en adelante, con el apoyo de los dos grandes partidos políticos, las *Denominations*, es decir, las Iglesias y las Sectas. Pensaban consolidar su influencia con el dinero ó, más propiamente, asegurar su predominio. Fundaron á porfía escuelas de su respectiva confesión, de ta suerte, que en vísperas del año 1870 se hallaban imposibilitadas

de satisfacer las necesidades financieras de sus organizaciones y dejando sin instrucción un millar y medio de niños. Volvieron á formarse dos nuevas ligas: la *Education League* no conformista, de Birmingham, en la que José Chamberlain, joven entonces, liberal radical y hasta republicano, reclamaba una enseñanza primaria pública, obligatoria, gratuita y laica!; y la *National Education Union*, anglicana. Se impuso entonces una solución ya que no bastaba el esfuerzo voluntario de las denominaciones. La intervención financiera y creciente del Estado no había hecho más que acentuar la dificultad religiosa.

También fueron los liberales, quienes en 1870 trataron de resolver el problema. Gladstone estaba en el poder; Mr. Forster, presidente del *Comité del Consejo de Educación*,—pues entonces no existía aún el Ministerio de Instrucción Pública,—preparó y sostuvo su famoso *Education Act* que ha creado esta extraordinaria instrucción primaria pública de la Inglaterra actual y que constituye el verdadero punto de partida de la política escolar inglesa de nuestros días.

Mr. Forster tomó la idea de los distritos escolares en los que los contribuyentes eligieron Juntas especiales (*boards*) con facultad de percibir *rates* locales para la fundación y mantenimiento de escuelas primarias. Pero en vez de generalizar esta organización y de absorber las escuelas anglicanas ($\frac{9}{10}$) y no conformistas ($\frac{1}{10}$) existentes, rescatándolas, ó cuando menos dejándolas perecer ante los nuevos concurrentes mediante la negativa de la ayuda del Tesoro,—lo que hubiera sido un liberalismo radical,—hubo de transigir con la oposición: hubo de *reconocer* las escuelas voluntarias como escuelas públicas y por consiguiente admitirlas en el reparto de la subvención pública del Estado neutral. Hasta debió comprometerse á no fundar escuelas del nuevo tipo en donde ya las hubiese voluntarias suficientes. Esto, en un país como Inglaterra, era oficializar la escuela confesionista en beneficio, sobre todo, de la Iglesia anglicana, y no, como muchos habían esperado, la escuela confesionista yendo por *resbaladiza pendiente* desde la subvención pública hasta la secularización.

Y había todavía más. A la pregunta sobre qué catecismo se enseñaría la religión en las escuelas de las Juntas, contestaba una cláusula de dos filos,—innominada por su autor liberal, Mr. Cowper Temple,—«que no se enseñaría catecismo ó formulario alguno distinto de una denominación particular». Debe no

olvidarse que los ingleses son muy apegados á las prácticas religiosas. Gladstone, que en los oficios del domingo era quien leía el Evangelio en la pequeña iglesia de su finca de Harwarden, y muchos puritanos, no entendían la famosa cláusula en el sentido de excluir sistemáticamente la enseñanza religiosa en una escuela pública. Efectivamente, no se le aplicó en el sentido de una instrucción laica, lo que fué causa de que se reprochara á los liberales crear y propagar un nuevo cristianismo incoloro y contaminado de herejía.

El Acta liberal de 1870 marcaba un progreso incontestable, aun cuando se obtuvo al precio considerable de un compromiso con los anglicanos y los conservadores. La obligación y la gratuidad que encerraba en germen, fueron mas tarde establecidas por reglamentos locales (de 1880 á 1891). Las Juntas escolares organizaban donde quiera las escuelas necesarias; y tal fué su éxito, que habrían absorbido la mayor parte de las escuelas voluntarias, á no ser por la reserva ya indicada de la ley, que prohíbe fundar escuelas de Junta, en donde, al fin del año exista una escuela voluntaria. Ahora bien; entre el 9 de agosto de 1870, fecha de la promulgación de la ley y el día último de aquel año, viéronse surgir 2.000 escuelas voluntarias que, natural y legalmente, solicitaron subvenciones del Parlamento. Además, los anglicanos obtuvieron en 1876, de un gobierno conservador, que el privilegio de la subvención pública pudiese sobrepasar los ingresos, que, para ellos, quería decir las suscripciones voluntarias. Y como éstas disminuían, porque muchos buenos espíritus religiosos juzgaron abusivo el pago de la tasa escolar local y contribuir además para una escuela voluntaria, resultó que el mismo gobierno conservador autorizó las escuelas voluntarias, á considerar como rentas los subsidios acordados sobre el Tesoro Público por el Ministerio de Artes y Ciencias; de manera que en 1902, las Iglesias y especialmente la Iglesia oficial, habían multiplicado sus establecimientos merced á las subvenciones del Parlamento,—sólo 1/16 de su presupuesto provenía de contribuciones voluntarias,— y tenían bajo su influencia la mitad de las escuelas del país. Allí ningún maestro podía enseñar sin *test*, es decir, sin haber subscripto los artículos de la fe; allí la subvención escolar del Parlamento era en realidad una subvención á las iglesias; allí, en fin, á pesar de la cláusula de conciencia de la ley que prohíbe obligar los niños á asistir al catecismo cuando no es el de la confesión de los padres, la libertad de conciencia era indirecta pero virtualmente violada.

Se comprende que el gabinete Gladstone, que elaboró este compromiso, fuese defecionado por los no conformistas en las elecciones de 1874. Estos encontraron sin embargo en la práctica y poco á poco, que en la Ley de 1870 había ventajas reales para sus escuelas de Junta, sobre todo gracias á los recursos muy extensibles de las tasas locales y de las cuales eran las únicas en aprovecharlas. La Iglesia anglicana, por el contrario, veía que sus recursos quedaban muy por abajo de las obligaciones que se había impuesto y, hacia el año 1895, á pesar de las liberalidades del Estado, sintióse en una situación financiera «intolerable».

En aquella época, los conservadores habían vuelto al poder con una fuerte mayoría en el Parlamento, con Lord Salisbury y Mr. A. Balfour por jefes, y ambos entregados á la alta Iglesia anglicana. Una resolución del Consejo de la Reina vino á prohibir á las Juntas escolares emplear el dinero de las tasas locales en toda clase de enseñanza que no fuere la primaria elemental. Pero la necesidad de una enseñanza secundaria organizada se hizo tan urgente, sobre todo en vista de la concurrencia alemana, que el Gobierno hizo preparar un proyecto de Ley especial de enseñanza secundaria. ¿A quién confiarla después de la resolución contraria á las Juntas? Valían más autoridades locales únicas y fuertes, tales como los Consejos del comité, los consejos municipales, es decir, las autoridades locales políticas, á quienes se haría administrar la enseñanza primaria y secundaria pública en sus respectivas circunscripciones. Tal fué la base del proyecto de 1902. Las Juntas de 1870 habían acabado.

Ningún buen ciudadano, ni aun siendo liberal, hubiera rechazado esa organización que, por primera vez, comprendía la instrucción superior como servicio público bajo la alta administración de un Ministerio, considerablemente fortalecido por otra parte, desde 1899. Pero esta ventaja estaba balanceada por otra y ésta á la intención exclusiva de las escuelas voluntarias: las escuelas de las antiguas Juntas que se denominarían «escuelas provistas» y las escuelas voluntarias que se denominarían «escuelas desprovistas», serían sostenidas unas y otras en adelante,—y en una medida sensiblemente igual,—con los dineros públicos, subvenciones del Parlamento (*taxes*), como también contribuciones locales (*rates*). Era esto un paso más y decisivo esta vez, hacia el reconocimiento de la enseñanza confesionista como enseñanza del Estado. La instrucción laica, soñada por ciertos liberales, aun estaba lejos. En los consejos administrativos de las escue-

las voluntarias dotadas de esta suerte, se admitieron apenas dos representantes de los contribuyentes, mientras debían ser cuatro los de la iglesia fundadora. Era una bien flaca satisfacción á la «vigilancia por los contribuyentes». ¿Se trata de crear una escuela? El Ministerio decidirá á petición de diez contribuyentes cuando menos, si tal escuela será confesionista ó no confesionista. De esta suerte se establecieron á cargo directo de los contribuyentes 13.000 escuelas confesionistas, siendo 11.000 de ellas anglicanas. De esto resultó el despertamiento del odio antiguo de los puritanos, contra la hegemonía anglicana y papista. «La Inglaterra hecho país libre por los puritanos,—decían los no conformista—no tolerará esta violación de la Constitución que hace que el Estado subvencione una confesión cualquiera bajo el disfraz de la contribución escolar». «Es cierto que una cláusula inserta en la ley, á propuesta del coronel Kenyon-Staney durante la discusión, permitió á los consejos de administración de cada escuela «no provista», en los que debían sentarse dos contribuyentes tomados fuera de ellos, fiscalizara *el modo* como se enseñara el catecismo, de la denominación á que la escuela perteneciese. Pero tal cláusula más bien defiende á los anglicanos moderados contra las tendencias ritualistas y papistas de ciertos ministros de la alta Iglesia, que protege á un hijo de disidente contra el proselitismo anglicano. Además, fué contrarrestado por una adición sugerida á los Lores por el obispo de Manchester. Según esta adición, hasta los gastos de reparación de inmuebles de las escuelas voluntarias se declararon á cargo de los contribuyentes.

El *Act* de 1902 obtuvo la sanción Real y entró en vigencia en 1903. El Ministerio hizo cuanto pudo para aplicarla. Más si la práctica dió á los dos grandes partidos rivales pocas ocasiones de reproche bajo el punto de vista religioso, la dificultad ha quedado en pie, resultando el hecho gravísimo de una enorme suma de dineros públicos (270 millones de francos) que eran gastados sin intervención efectiva del contribuyente. Los no conformistas á quienes la fantasía imperialista había arrastrado en gran número al bando de los conservadores unionistas, volvieron otra vez al partido liberal. A principios de 1906 hallábase éste en el poder. En abril del mismo año, el Ministro de Instrucción Pública, Mr. Birrell, hizo en los Comunes la primera lectura de la nueva ley escolar que el partido había prometido á los electores.

La primera cláusula de tal ley, abolía el dualismo entre escuelas de los Comités de 1870 y escuelas voluntarias, refor-

zado á pesar de la apariencia contraria en 1902, con la distinción de escuelas «provistas» y «no provistas». Ninguna escuela elemental será reconocida como pública, si no fuese «provista» por la autoridad escolar local. El Tesoro público se impone un nuevo sacrificio de 25 millones de francos anuales para facilitar la «transferencia» ó locación de las escuelas voluntarias á la autoridad local. Esta nombrará el personal docente, al cual no se podrá pedir compromiso alguno de confesión (*test*), ni enseñanza religiosa de ningún género como parte de sus funciones. La enseñanza religiosa de la escuela pública quedará siendo la de la cláusula Cowper-Temple, es decir bíblica, generalmente cristiana, compatible con la *cláusula de conciencia*. En las escuelas «transferidas» (de una Denominación religiosa á la autoridad pública), podrá darse una enseñanza confesionista particular (con la Denominación fundadora ó propietaria), á petición de los padres, durante dos horas matinales por semana, pero á costa de la Denominación, fuera de las horas de clase fijadas para la instrucción secular, sin el concurso de un maestro de escuela y sin que se obligue á los niños que no participen de ella, permanecer en la escuela. En las escuelas voluntarias «puestas simplemente á la disposición» de la autoridad local, y después de una especie de *referendum*, podrán concederse mayores pero revocables facultades, si los padres de las cuatro quintas partes de los niños así lo votan y siempre que ello no perjudique la marcha de la instrucción secular. Una comisión de letrados ayudará al Ministerio en la reversión de escuelas debidas á fundaciones benéficas. Los derechos y deberes administrativos de las autoridades locales y del Ministerio son, en consecuencia, extendidos á nuevas necesidades. El país de Gales, en donde los no conformistas están en mayor número, tendrán un Consejo escolar especial.

He aquí los puntos capitales de la ley Birrell, que á la vez debía poner término á la confusión de los *Acts* y reglamentos superpuestos unos á otros desde 1870, y poner la enseñanza primaria nacional enteramente bajo el cuidado público. Debía corregir la de 1902 y no pretendía hacer laica la enseñanza, pues los liberales eran suficientemente previsores para no establecer esta condición demasiado radical.

La lucha en los Comunes durante las tres lecturas y durante las discusiones en comisión, fué muy ruda. En ciertos puntos recuerda la que la separación de la Iglesia y el Estado suscitó en Francia. Porque la enseñanza religiosa, sin la cual para

muchos liberales y no conformistas ingleses es imposible toda sana enseñanza primaria, fué lo que enervó, tanto como en 1902, los debates en el Parlamento y la opinión pública en el país.

El proyecto fué aprobado en los Comunes por una mayoría de 172 votos. La oposición contaba con los Lores. Y éstos, efectivamente, no atreviéndose á rechazarlo pura y simplemente, por respeto, según decían á la imponente mayoría que lo había apoyado y á la suma de trabajo que representaba, lo podaron tan concienzudamente con la poderosa ayuda de los miembros eclesiásticos, que pocos artículos quedaron tales cuales los Comunes los habían elaborado con tanta pena. Así, que cuando el proyecto volvió á los Comunes el día 6 de diciembre, el Gobierno se negó á examinar en detalle las enmiendas de los pares. El Primer ministro, Sir Henry Campbell Bannerman propuso, el día 11 de diciembre, que la Cámara Baja las desaprobara *en bloc*. Siguióle una mayoría de 309 votos y, por su parte, los Lores se negaron á reconsiderar sus enmiendas, aun después de la promesa de algunas concesiones por parte del Gobierno. Tal fué la muerte del proyecto Birrell.

Los liberales prometieronse renovarlo. El país pedía la «paz escolar», lo que significaba el apaciguamiento religioso. Una autoridad local importante, el Consejo del condado de West-Riding, había rehusado pagar á cuatro institutores de escuelas «no provistas», es decir, voluntarias, pero recibiendo subvenciones públicas á tenor de la ley de 1902, tiempo que habían consagrado á la instrucción religiosa anglicana ó católica. El Consejo del Rey ordenó tal pago. Apelado este fallo, fué revocado; pero los Lores, juzgando en última instancia, resolvieron definitivamente contra el Consejo de West-Riding. La autoridad local fué obligado á pagar con dineros públicos una enseñanza netamente confesionista.

Los debates de esta lucha contribuyeron á poner en evidencia todo lo que la ley de 1902 tenía de hiriente para la conciencia liberal y de peligroso para el contribuyente. El Gobierno, en espera de oportunidad, descartó por de pronto del proyecto Birrell las partes menos resistidas, y logró hacer pasar un proyecto de ley relativo á las *cantinas escolares*. El sucesor de Mr. Birrell, Mr. Mac Kenna, reunió en un *Act*, puramente administrativo, las cláusulas del *bill* de 1907 referente á los *poderes de la Administración central (Boar of Education)* y de las *autoridades locales*. Este *Act*, fué introducido en los comunes en marzo de 1907 y votado por los Lores en

agosto siguiente. Su fin, consistía en poner las autoridades locales, sobre todo en los distritos desfavorecidos, más en aptitud de desarrollar la instrucción primaria y secundaria pública sin estar abrumados por las *rates*. Uno de sus artículos importantes creó la *inspección médica de alumnos*. Otro *Act* (presentado el 26 de febrero de 1907) más *contencioso*, toda vez que pretendía reglamentar en un artículo solo, únicamente la enseñanza religiosa, fué censurado por tan «insolente como breve». Este proyecto debía confirmar el fallo de la Cámara de Apelación en el asunto West-Biding y revelar,—hasta la reglamentación definitiva por medio de una ley amplia,—la autoridad local de la obligación de pagar por la instrucción confesionalista en una escuela «no provista» fijando en $\frac{1}{15}$ del haber que por tal concepto correspondiese á los administradores de tales escuelas. Al mismo tiempo, el Ministerio, arregló por vía administrativa, más expedita pero menos usada que la vía legislativa en semejante materia, la situación religiosa de los alumnos-maestros y de las alumnas-maestras en las escuelas normales. Son estas, en muy grande mayoría, la propiedad de las Denominaciones, especialmente de la Iglesia anglicana. Muchas son exclusivas, por la voluntad de sus fundadores. Pero todas reciben amplias subvenciones del Tesoro, recibiendo becados del Estado. El Ministerio hace prevalecer en ellas la «cláusula de conciencia», la igualdad de todas las confesiones en la admisión á los internados, y la dispensa de los ejercicios religiosos para los discípulos que no profesaran la regla de la casa. Es innegable que por una parte la demasiada confianza en la iniciativa privada, que ha impedido á la autoridad central, crearse sus propios planteles, y por otra parte, la elarovidencia de los celadores para no levantar mano en la formación de los maestros, han puesto, aun á los no conformistas y á los liberales, en un estado de manifiesta inferioridad. El respeto á los derechos adquiridos y á la propiedad, que ningún Ministerio ha podido rescatar de golpe, fué una vez más, como para las escuelas elementales, el obstáculo material insalvable para el establecimiento de un sistema completamente público.

En medio de las polémicas sobre el pequeño proyecto (*bill*) religioso y sobre la circular ministerial relativa á las escuelas normales, surgieron acá y allá proposiciones de compromisos, tan del gusto de los ingleses, en vista de una ley escolar general. El Ministro mismo no cesaba de repetir que el Gobierno no pensaba en modo alguno establecer la enseñanza puramen-

te laica. Por otra parte, habíase formado una «Liga de los Padres» para apoyar las reivindicaciones de los clérigos y defender los famosos «derechos de los padres» que en todas partes se han opuesto á la organización lógica de la enseñanza como servicio del Estado. El país de Gales, especialmente interesado en que se reformara la ley de 1902, había hecho presentar por uno de sus diputados un proyecto de ley, elevando de *un* tercio á *dos* tercios, la representación de los contribuyentes en los consejos administrativos de las escuelas antes voluntarias y que desde 1902 vivían del Estado y de las comunas. Llegaba al escándalo en aquel país, la resistencia *pasiva* en forma de negativa á pagar las contribuciones destinadas á las necesidades escolares. El primer Ministro, pues, propuso en junio de 1907 dejar de proceder por medidas parciales, enviando en cambio al orden del día un nuevo *bill* concerniente. No se hacía ilusiones sobre el «poder caprichoso de destrucción» de la otra Cámara, es decir, de los Lores. Hubiera podido apelar á los electores, pero juzgó que bastaría confiar en el «buen sentido» del país entero, en su amor á la «libertad de conciencia» y, por encima de todo, en su adhesión á las prerrogativas hereditarias de vigilar por sí mismo sus negocios y, sobre todo, el empleo de su dinero.

Fué á su sucesor, Mr. Asquith, y al sucesor de Mr. Mac Kenna, Mr. Runciman, á quienes cupo la tarea de formular el nuevo proyecto cuya suerte queda referida al principio de este artículo. He aquí sus principales cláusulas.

Las contribuciones locales no se aprobarán sino para las escuelas «provistas» por una autoridad local y en éstas ningún maestro estará obligado á un *test* religioso, ni á dar enseñanza alguna religiosa. Los tres cuartos de la primera hora de cada mañana de clase están reservados á la instrucción religiosa según la cláusula Couper-Temple, es decir, generalmente cristiana (lectura de la Biblia y canto de cánticos familiares); la autoridad local procurará esta instrucción á todo niño cuyos padres lo soliciten. La enseñanza es gratuita en estas escuelas. Ningún niño podrá ser obligado á frecuentar una escuela «no provista», por la autoridad pública. En las escuelas «provistas» podrá darse, á pedido de los padres, una instrucción religiosa según el catecismo particular de una Denominación (anglicana, presbiteriana, católica, etc.) dos veces por semana, desde las 9 á las 9 ³/₄. Los gastos de esta enseñanza «denominada» no corresponderán á la autoridad local.

Esta facilita y apronta el local y permitirá á los maestros adjuntos que la den si declaran hacerlo «voluntariamente.» Igual permiso acordará á los directores de escuelas, cuando se trate de una antigua escuela voluntaria transferida (por los propietarios) á la autoridad local, hasta la terminación de sus funciones y todavía durante cinco años en nuevo puesto, en caso de nombramiento para otra escuela de la misma categoría. Este permiso no podrá rehusarse á tales maestros, si el ejercicio concienzudo de las funciones de cargo le dejan tiempo para ello. La autoridad local se hará pagar por la Denominación á razón del tiempo que uno de sus maestros consagre á la enseñanza religiosa y particular. El Ministerio resuelve sin apelación sobre la medida y manera como las autoridades locales llenan esta obligación; pero cada autoridad local podrá establecer una junta de instrucción religiosa que conozca de todas las cuestiones que se relacionen con esta enseñanza de su incumbencia.

Serán clasificadas como escuelas primarias públicas y como tales subvencionadas por el Parlamento, — sin ser igualmente sostenidas por impuestos locales, — las escuelas pertenecientes á una *asociación escolar* confesionista en Inglaterra y País de Gales, reconocida por el Ministerio, á condición de que tales escuelas cuenten por lo menos con treinta alumnos, que den enseñanza secular segun el código oficial, y en condiciones de instalación, aprovisionamiento, etc., etc., impuestos á las escuelas de las autoridades locales. Serán fiscalizados por los inspectores del Ministerio. Quedan exceptuadas las parroquias que tengan sólo una escuela; esta escuela única, sólo podrá ser perteneciente á la autoridad local. Los propietarios de escuelas «libres» creadas por fundaciones benéficas, podrán entenderse con la autoridad local para la transferencia de sus escuelas, sea totalmente, sea con reserva de sábados y domingos, sea por cierto número de horas diarias para la enseñanza pública regular, por tiempo y condiciones de pago á estipularse bajo las tasas de transferencia ó de locación determinadas por la ley para cada forma de transmisión. Cada autoridad local podrá, en condiciones análogas á su pedido y por orden del Ministerio, ser puesto en posesión de una escuela voluntaria clausurada, ó que se clausure en los doce meses posteriores á la promulgación de la ley.

Los derechos del personal de las escuelas voluntarias que pasen á la autoridad local, quedan adquiridos tanto para la

continuación de las funciones, como para el pago de las retenciones en vista de la pensión, á los que pierden su puesto. Excepto el comité escolar de la autoridad local, nadie tiene facultad de elegir ó promover los maestros.

Los alumnos de las escuelas voluntarias que sigan existiendo como tales, serán admitidos á las enseñanzas especiales (profesionales, complementarias, etc.) organizadas por las autoridades locales. La instrucción de los anormales no sufre variación alguna. Finalmente, corresponderá al Ministerio vigilar que las subvenciones del Parlamento, sean aplicadas según los servicios prestados por las escuelas, lo que originará una unificación de las subvenciones para todas, hagan ó no parte del conjunto creado por la Ley.

En resumen; de ninguna, manera enseñanza primaria laica. Al contrario; concesiones considerables á la instrucción confesionista, acordando especialmente la *entrada* de una enseñanza de esta naturaleza hasta en las escuelas que nunca *hayan pertenecido más que á la autoridad pública, durante ciertas horas del horario diario*. Ni siquiera un sistema nacional unificado, puesto que las autoridades locales,—y esto era tan deseado por los anglicanos como por los católicos,—no absorberían necesariamente *todas* las escuelas primarias «confesionistas», quedando otras «libres», ajenas á la fiscalización local aunque bajo la del Ministerio. Ahora bien: á propósito de estas últimas, es que más inquietos se han manifestado los eclesiásticos. Los arreglos propuestos por el Gobierno para asegurarles una «existencia razonable dejando á la vez á los propietarios las cargas substanciales», parecíanles llenas á un mismo tiempo de promesas y de amenazas. Ha sido comunicada al Parlamento la correspondencia mediada poco antes de la apertura de la última sesión del otoño, en vista de un compromiso, entre el primer Ministro y el arzobispo de Canterbury, portavoz oficioso del clero anglicano. Es interesante y muy sugestivo. Parece que ambos jefes estaban próximos á entenderse; pero es de creer que las tropas no lo estaban para seguirles. Y son las de las confesiones jerarquizadas, las que permanecen con el arma al brazo. Parece también que en comparación con los maestros alemanes ó franceses, los de Inglaterra no forman todavía un cuerpo homogéneo, cuya opinión hubiera podido secundar al Gobierno en una reforma que habría emancipado á la corporación. Indudablemente, de ambas partes se dieron cuenta de haber ido demasiado deprisa. El país y los miembros del clero piden el tiempo para reflexionar sobre los términos de la

conciliación acordados — ¿falta parlamentaria? — «confidencialmente» entre los ministros y algunos jefes religiosos. Por parte del clero, la concesión tan importante (puesto que viene de un gobierno liberal) que da libre acceso á la enseñanza confesionista en las escuelas de las autoridades públicas dos veces por semana, no ha sido apreciada. El clero, y los laicos bien intencionados, siguen desacreditando la enseñanza bíblica general como camino de la disgregación del dogma. Finalmente, se consideran insuficientes las intenciones del Gobierno para asegurar la existencia de las escuelas excluídas de la masa general, de escuelas sostenidas por el Parlamento y por las autoridades locales. Pero esas escuelas «fuera de contrato» son las escuelas piadosas y fielmente confesionistas que rehusan la transferencia, y entre ellas se encuentran las escuelas católicas romanas. Juzgando que el clero católico se conformaría con tal seguridad, no fué consultado.

Con cierta apariencia de razón, muchos liberales no quieren, á precio alguno, que el Gobierno asegure la existencia de las escuelas libres confesionistas. Ello sería volver inevitablemente al estado de cosas existente antes de 1902, ó sea á la reacción. Las buenas almas jamás dejarán cerrar sus escuelas por falta de medios para sostenerlas. Y como las mismas buenas almas no las ayudarán, ni directamente con subscripciones,—poco voluntarias ya que al mismo tiempo deberán pagar los céntimos escolares en forma de contribuciones,—ni indirectamente por medio de ventas de beneficencia, colectas en el templo, etc., será de nuevo la misma mendicidad por las subvenciones parlamentarias; serán las mismas lamentaciones de antes.

«Mi proyecto está muerto,—exclamaba Mr. Birrell, después de la actitud intransigente de los Lores,—pero sus principios están más vivos que nunca». ¿La fe en estos principios es la que ha hecho retirar á Mr. Asquith el nuevo proyecto, antes que fatigar su mayoría y que provocar á los Lores? ¿Recuerda tal vez que la ley de 1902 ha costado el gobierno á los conservadores?

Esta ley contenía en germen las de de 1906 y 1908, puesto que al poner las escuelas confesionistas á cargo de los contribuyentes, justificaba la petición de vigilancia sobre toda la enseñanza primaria. Es pues muy posible que haya un acuerdo sobre este importante punto, lo cual sería ya mucho. De todos modos, Mr. Asquith procede cuerdamente, si quiere dejar apaciguar la agitación religiosa, que, siempre y donde quiera, ha paralizado los esfuerzos de la emancipación escolar.

V. H. FRIEDEL.

CONCEPTO DEL DIBUJO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Desde el ministerio del doctor Osvaldo Magnasco á la fecha, se han producido considerables progresos en la enseñanza del dibujo en nuestro país.—A las iniciativas del citado ex ministro, se sucedieron las del doctor Fernández, viniendo, por último, la acción del doctor Joaquín V. González quien desterró la copia de estampas como principio de enseñanza, medida que importaba un gran adelanto en los procedimientos y un triunfo de la lógica sobre los prejuicios de la rutina. Los cursos temporarios de dibujo, realizados durante la inspección general de Lugones, permitieron unificar la acción de todos los profesores de la República y sentar de una manera general los nuevos principios á los cuales debía responder la enseñanza de la asignatura. Paralelamente á esta acción, se desarrollaban las iniciativas del doctor Vivanco que, en la presidencia del Consejo Nacional de Educación implantaba reformas generales entre las cuales figuraba la copia directa del natural como principio de la enseñanza del dibujo, modificándose así substancialmente su concepto como agente educativo é implantándose procedimientos cuyas pedagogías y metodologías han cundido después por toda la República.

El ministerio del doctor Naón, penetrado del alto valor educativo del dibujo, le acuerda toda la importancia que le conceden hoy los países más adelantados; en todas partes se manifiesta un afán por rodear á esta asignatura de prestigios que se justifican.—Pero de esos nobles empeños, surgen á veces tendencias tan opuestas como contradictorias, incoherencias que desvirtúan propósitos elevados y dignos del mayor estímulo, si no fuera que la base poco sólida en que se sustentan, revelan la falta del concepto apropiado á los principios, medios, alcances y fines de la asignatura, lo que impide el logro de las comunes aspiraciones.

Y si todos conviniéramos en que una enseñanza cuyos resultados inmediatos no sean compensadores del esfuerzo producido, y que en sus trayectorias mediatas no se patenticen ter-

minantes los beneficios como capital adquirido no es una fuerza, pronto se armonizarían las opuestas tendencias á que hacíamos alusión recientemente.

Antes no se hacía nada productivo; hoy se realiza un programa que importa un positivo progreso; pero del exponente de sus resultados surgen deducciones que pueden ser provechosas para el futuro. Es lo que deseamos dejar explicado en estas líneas.

Considerar al dibujo en la segunda enseñanza, con los caracteres que reviste en la academia de Bellas Artes, he ahí el error. El academismo cultivando la habilidad manual en pos del preciosismo como agente de expresión y finalidad de la enseñanza, he ahí el punto divergente y causal de algunas aberraciones y de muchas incoherencias, importa sacar á la asignatura del terreno pedagógico del que no puede salir dado el principio de correlación que debe existir entre todas las materias, para colocarla sobre un pedestal que huelga por completo en el ciclo de estudios secundarios.

Uno es el dibujo en la escuela primaria, otro el dibujo en la enseñanza secundaria, cosa distinta el que corresponde á la escuela normal de maestros y profesores, á los estudios universitarios, á las escuelas profesionales ó industriales, para fundamentarse por último, muy especialmente, en lo que concierne á los estudios de la escuela de Bellas Artes. Siendo en cada caso distintos los fines que se persiguen y diferentes los factores con los cuales se actúa, apropiados también deben ser los procedimientos guardando una prudente lógica con los principios, medios y alcances, adecuados á cada exigencia. A diversidad de funciones, diversidad de conocimientos. Y los programas de la segunda enseñanza difieren poco á este respecto con los de una escuela profesional ó de Bellas Artes malogrando así muchos estimables esfuerzos, muchas aspiraciones; sembrando dificultades que más aumentan, cuanto mayores son las energías que se oponen para vencerlas.

Toda esa serie de modelos en yeso con que se han inundado las aulas de dibujo y en los que están representados los más preclaros ingenios de la escultura, todo eso es muy clásico muy hermoso, pero por tal razón muy antipedagógico, y, por consiguiente, muy fuera de lugar, como elemento único de estudio en la enseñanza secundaria. La belleza clásica y altamente superior de esos modelos, hablan muy poco á nuestros alumnos, todo eso no despierta en ellos tentaciones de ningún género

y los aleja de las manifestaciones triunfales de la vida; todo eso es para ellos algo incomprensible por lo estéticamente superior; y todo no ha de ser estética en el aula, y, una estética cuya primera acción es la de automatizar la acción del educando cegando así toda fuente de emociones y de espontaneidades, es una mala y perjudicial estética.

Y tales son las influencias de estos yesos que tienen la misma razón de ser que la Iliada, el Gil Blas ó la Divina Comedia en la enseñanza de la gramática en los estudios secundarios ó de los grandes trozos clásicos musicales, en el estudio de la música sin previas preparaciones.

Para gustar debidamente la pureza de líneas de esos modelos, y para que puedan así ser generadores de una impresión propulsora de una emotividad sin la cual imposible es su interpretación lógica, se necesita una cultura estética que nuestros alumnos no poseen; y pretender proporcionarla por esos medios, es cosa poco menos que imposible desde varios puntos de vista: de orden psico-fisiológicos por parte del alumno, de orden pedagógico respecto á la asignatura y de orden metodológico en cuanto concierne á los horarios.

El inspector general de dibujo, Colin, aseguraba en Francia que los alumnos, terminados sus estudios de yesos, eran incapaces al salir del colegio, de reproducir un objeto cualquiera por simple que fuera. Y el señor Enrique de Vedia, rector del Colegio Nacional Central de esta capital, comentaba risueñamente los otros días, que á su hijo á quien le habían hecho copiar un perfil de César, produjo un Pancho Sierra que evocaba maravillosamente el apogeo del agua fría. Y no era de extrañar, pues se comenzaba por encarar una dificultad que para vencerla se requiere un trabajo asiduo de tres ó cuatro horas diarias, cuando los programas sólo disponen dos horas semanales para dibujo, tiempo más que suficiente, á *condición* de ser bien empleado.

Si de los modelos clásicos pasamos á toda esa serie de fragmentos, ojos, narices, bocas, orejas, medias caras, caras, manos, pies, brazos, piernas, etc., etc., entonces se presentan las mismas dificultades en otro orden, y después de estar el alumno cuatro ó cinco años encarando el blanco y negro de los yesos con el blanco y negro del papel, hemos atrasado sus percepciones desorientando la visión de la forma en el color, tal como se presenta la naturaleza á nuestra contemplación. Y, finalmente, hemos mantenido á la asignatura como aislada de la vida y la natura-

leza y en un alejamiento perpetuo de la correlación lógica que debe guardar con las otras materias del programa.

Es pues, un componente curioso de exigencias y dificultades que á nada responden, con factores y medios de actuación que tampoco se asientan en la solución de ese ú otro problema.

La acción del dibujo en la enseñanza secundaria puede ser intensa y positiva en sus resultados, si ella asienta sus procedimientos sobre un concepto verdadero.—El dibujo, Arte, nada tiene que hacer en sus programas, pues el alumno que no tiene disposiciones naturales fracasa y el que sabe que no dedicará sus actividades al arte, sólo le acuerda á la asignatura un favor que aumenta ó disminuye según las habilidades del profesor.

El dibujo en la segunda enseñanza no puede tener un fin artístico; no puede ser un estudio de mero lujo, ni siquiera pretender los privilegios de algo especial.

El dibujo, en este caso, debe limitar sus trayectorias, que están sintetizadas en la comprensión rápida y razonada de una forma para su inscripción inmediata de acuerdo con los fines que se persiguen, y como medio de explicación ó comprensión, punto desde el que se hace irremplazable en unos casos, para presentarse en otros con los caracteres de un auxiliar preponderante y eficaz, como complemento del verbo ó de la palabra escrita. Después vienen, en lugar secundario, las fases como enseñanza artística y estética, siendo así, desde este triple concepto, una enseñanza útil á todos, cualesquiera que sea el género de actividades á que dediquen sus fuerzas.—Y para responder á este criterio, no se necesitan vocaciones especiales, desde que se aprenderá á dibujar como se aprende á escribir: como recurso necesario para la exposición de un pensamiento, como fuerza considerable en la expresión concreta de las ideas.

Deben, pues, dirigirse los estudios, hacia la posibilidad del conocimiento universal y necesario para enlazar los fenómenos que se presentan al sentido y al intelecto, coordinando estas dos actividades de las cuales, la primera, es elemento sumiso de la síntesis cognoscitiva originaria de la mente.

Vamos hacia el Arte, cuando es nuestra emoción la que desempeña el rol principal en nuestro trabajo; á ella le confiamos entonces la dirección de nuestras fuerzas, que actúan así bajo su imperio. Vamos hacia la ciencia, cuando nos desprendemos de nuestras emociones para observar y comprobar fría y calcula-

damente los exponentes que se desprenden de nuestras observaciones, aunque ellos contraríen á nuestros sentimientos, á nuestras simpatías, que deben someterse á los dictados de la verdad real y positiva.

El dibujo en el Colegio Nacional tiene, pues, que ser un componente de arte en ciencia. Debemos, para eso, poner al alumno en presencia de la naturaleza y no siempre ante su representación sistemáticamente inmovilizada, ante las manifestaciones de la vida y no persistentemente ante sus interpretaciones convencionales. Y la flora nos representará desde este punto de vista un mundo de recursos que variarán constantemente; y los objetos que nos rodean, aun los más simples, un mundo de dificultades concretas de las que surgen, cuando se les sabe encarar, todo un tesoro de enseñanzas.

Debemos universalizar algo más nuestros medios de estudio y humanizar en mucho sus procedimientos amando la vida ó la expresión de la vida, multiplicando en su variedad nuestros modelos para que varíen también las expresiones que de ellos se desprendan, enriqueciendo así el radio de las impresiones y emociones que nos rindan, como capital compensador, la espontaneidad en todas sus manifestaciones. Y cuando decimos vida, entendemos la actividad de la substancia organizada bajo las formas animal y vegetal.

Estimulado por el doctor Keypper, rector del Colegio Nacional anexo al Instituto del Profesorado Secundario, para ensayar una variación en los procedimientos, haciendo copiar directamente del natural, principio que implantado en las escuelas primarias de la capital durante la progresista presidencia del doctor Ponciano Vivanco había producido excelentes resultados, encaramos los ensayos, dando empero, cumplimiento al programa oficial, y notamos que á medida que perseverábamos en el afán de simplificar la acción del alumno, veíamos siempre, surgir una inesperada, nueva, y benéfica actividad.

Y todas las veces que pasamos por alto las aparatósidades superfluas y huecas que, como despojos de la rutina prevalecen aún entre los diversos factores que constituyen la clase, notamos el surgimiento de una fe desconocida, una sed por llegar á traducir una existencia real sin prevenciones, un deseo de veracidad que arrancaba del fondo mismo del convencimiento del alumno más que de las imposiciones del profesor, llegando, á medida que avanzábamos, hasta la total desaparición del prejuicio que caro y favorable á unos pocos, dotados por la natu-

raleza de un sentimiento artístico más ó menos desarrollado, se presentaba para los más con los caracteres de la imposibilidad que no les brindaba otro camino que el de refugiarse en la inacción precursora de la pereza, que también tiene sus fatigas como crepúsculos de la voluntad.

Y pensábamos que si se quiere en las clases una labor honrada y una existencia conforme á las condiciones variables y á las aptitudes naturales del alumno, entonces se impone el rechazo de las incongruencias, el renunciamiento á múltiples ventajas imaginarias, desde que no existen más que como una escuela de dudosa moralidad, como una idealidad en la que se encarnan problemas que nadie resuelve debidamente, pero que importan títulos suficientes para dar por cumplido lo que está lejos de las veridades efectivas y prácticas. Y decíamos que si la enseñanza moral ha de prevalecer en todas las manifestaciones del colegio, no se podía convenir en que fuera benéfica y concurrente á dicho fin, la admisión del cumplimiento á medias en ninguna de las asignaturas del curso.

Una inteligente dirección y una inteligente obediencia serían aquellas que llevaran al alumno al espontáneo alistamiento para cooperar sin cesar, y en grado cada vez superlativo, en los esfuerzos que demandan las dificultades encarnizándose con ellas en pos de las transformaciones que inmediatas palpará como en capital adquirido: y que sin orientaciones sólo admite por el carácter coercitivo de lo que debe cumplir, más que por la virtud fértil de la predicación, autorizada ante el exponente de los resultados.

Y esta virtud, cuando es viril, ataca la parálisis y la atrofia tan frecuentes en el mundo estudiantil, siempre que cunde el desconcepto de una materia ó de un profesor.

Si el dibujo se limitara, pues, á un simple juego de polichinela ó á un pasatiempo sin resultados mediatos é inmediatos; si se concreta á la jerga convencional del academismo artístico y á la conservación de rutinas impuestas por un clasicismo fuera de lugar, razón tendrán entonces, el rector, el alumno y los padres, á quienes no se les escapará que es tiempo perdido el empleado en la adquisición de conocimientos que no benefician á todos, ni representan por otra parte un factor concurrente á la integral educación é instrucción del individuo apto á la lucha que, como un presagio funesto, ve cada uno brillar para los suyos, entre las nieblas que enmascaran el futuro.

Del carácter de un estudio puramente objetivo y mecánico

que como única finalidad asume hoy esta asignatura, debemos elevarla para que importe un estudio objetivo é intelectual, quedando los procedimientos mecánicos en justo valor de recursos concurrentes á la realización de un fin superior y determinado.

La educación de la mano y del ojo poco representa, cuando no está fortalecida por los imperios de una mente que sabe orientar á dichos sentidos, armonizando sus disciplinas como agentes subordinados á un ideal.

Conseguido esto, recién entonces se imponen como corolario obligado, los estudios de trazos clásicos de estilo, como simple iniciación y con los caracteres de una enseñanza estética, estudios que encauzarían con esos medios, recién en un 5º año, pues, la preparación literaria y filosófica correspondientes, habrían preparado al alumno para comprender el valor de la estilización como exponentes de diversos ideales, como resumen demostrativo y sintético de expresiones varias en pos de las manifestaciones excelsas de la Belleza, que tiene sus distintos ídolos y sus diferentes cultos en cuyos altares oficiaron los más grandes pueblos, las más exquisitas civilizaciones.

Pero actualmente el alumno se hace un copista, en el mejor de los casos; la monotonía y la frialdad de esos yesos lo desinteresan por completo de la asignatura, produciendo una labor mecánica que asume todos los caracteres de una penitencia en más de un caso.

Debemos á nuestros alumnos una enseñanza razonada é inteligentemente experimental; conviene familiarizarlo con las fuentes originarias de la verdad, haciéndole utilizar la naturaleza como objeto de sus investigaciones; de ahí surgirán interpretaciones personales que importarán un conocimiento más intenso; de ahí aprenderá á descifrar el valor de lo que lo rodea, aprendiendo á inscribir lógicamente sus dictados.

Y no sucederá entonces que un alumno haga pasables dibujos de un trozo de yeso, y sea incapaz de determinar la característica de un árbol en un jardín, ó de una flor en una pradera.

Hace veintidós años, visitaba al célebre hombre de ciencia, doctor German Burmeister, director en esa época de nuestro museo de Historia Natural.—«Si se dedica Vd. al dibujo, haga que sus conocimientos y sus energías estén al servicio de la ciencia, me dijo; será el único modo de ser útil á su tierra en

el género de actividades á que piensa dedicarse. Este país no será por mucho tiempo todavía un país propicio al arte». Y agregó: «pero todo hombre debiera saber dibujar como sabe escribir. Ahí tiene programa».

Enseñándome, después, sus dibujos, puso sobre una mesa algunos estudios de geología y paleontología acompañados por numerosos croquis de que era también autor y repitió:—«¡Que habría yo hecho sin el dibujo en este caso—¡Ah es un valioso elemento para todos—Pero aquí no se entienden aún debidamente estas cosas»!

Hoy el concepto se fortalece, por que la tradición existe con los trabajos de Burmeister, Berg, Ameghino, Holmberg, Súnico, Spegazzini, Doering, Senet y algunos que se me escapan, los que acordaron al dibujo el prestigio correspondiente á su acción. Conocido es el alarde, justificado, que el doctor Eduardo L. Holmberg hace de sus habilidades de dibujante, como profesor de ciencias, que auna el dibujo á sus disertaciones, de por sí ya interesantes y claras: es un precursor.

Conversando sobre estas cosas, me citaba un amigo el caso de los doctores Spegazzini y Ameghino, y me decía: «con las primeras palabras de Spegazzini aparecen inmediatamente los signos gráficos; pero el doctor Ameghino lo aventaja, pues, antes de comenzar á hablar se manifiestan en su persona una serie de movimientos instintivos en busca del lápiz que indisciplinado se oculta en el fondo de alguno de sus numerosos bolsillos».

Entre sus ex discípulos se conserva vivo el recuerdo de las lecciones de Senet en la escuela normal de Dolores, clases que se desarrollaban á base de dibujo.

Pero ninguna de estas autoridades saldría, empero, airosa, si se les obligaba á ciertos esfuerzos de dibujo que, á base de clasicismo, se les exige á nuestros alumnos de 4º año de enseñanza secundaria.

El doctor Francisco P. Súnico, profesor de la Universidad Nacional de La Plata, me hacía la apología del dibujo en una forma tal, que difícilmente podría nadie superarlo. La influencia que le acuerda como elemento demostrativo en la enseñanza, hace que sus lecciones se concreten mediante la gráfica en todos los casos en que cabe su aplicación. Aquí sus palabras:

«Yo tal vez no sabría explicar bien la tesis científica que engloba la enseñanza del dibujo; pero de lo que he podido

darme exacta cuenta, es de la maravillosa aptitud que desarrolla en el hombre de ciencia, dotándolo de una nueva facultad que le permite, ante todo, manejar las cuestiones casi con más dominio que con la escritura, especialmente en materias de aplicación, como la higiene v. gr., de la que tengo una experiencia aleccionante, pudiendo afirmar que al carecer de esa cualidad, he luchado estérilmente para reemplazarla, sin perjuicio de haber obtenido resultados dignos del mayor interés valiéndome del lápiz ajeno, al que, así mismo, jamás he podido transmitir la intensidad de pensamiento que hubiera animado las imágenes trazadas por mi propia mano. Muchas veces he tenido por delante páginas interesantísimas de las que yo hubiera hecho un resumen imborrable, reemplazando la letra por la gráfica, tal vez en cuatro hábiles líneas; y no sólo de cosas y de objetos sino de los más íntimos procesos, de los más intrincados fenómenos, cuya laboriosa exposición apenas si hubiera llevado á mis discípulos una vaguísima concepción de su existencia. Y es así que en mi enseñanza de la higiene escolar yo no he dejado de recurrir al lápiz un solo instante sin que jamás el lápiz dejara de llenar de luz los anhelos de mi pensamiento. Precisamente el año pasado ensayaba el transporte de curiosísimos fenómenos del suelo, acabados de leer en Duclaux; y refiriéndome, sin ir más lejos, á esos misteriosos intercambios que se realizan á través de las capas del subsuelo, sea entre los líquidos y los sólidos, sea con la sorprendente concurrencia de los gérmenes, para ir á terminar en la absoluta oxidación de los residuos orgánicos y en la purificación perfecta del agua de bebida, valiéndome de mi habilísimo ayudante que manejaba el lápiz con admirable y envidiada soltura, pude ver surgir sobre el papel esquemas de una intensiva realidad. Pero sobre esos croquis todavía faltaba el alma del fenómeno asimilada por el profesor, con dominio de la cuestión, por manera que siempre quedaba vacío el espacio que media entre el original y la copia. Entonces era que sentía la impotencia de mi mano, la ineptitud de mi lápiz que á ser un instrumento del cerebro, como lo es el ojo, habría ido evocando armoniosamente al través de toda la materia, de todas las ideas, el fruto maduro de su expresión. Así como el artista pinta el horizonte con toda su dulce perspectiva, refrescando las imágenes con la pureza de las emociones sentidas, así el hombre de ciencia podría reproducir por sí mismo, con la profunda intensidad que mana de su cabeza, la maravillosa estructura de mil fenómenos grandiosos que hacen palpitar la vida

del suelo. ¡Y que reposante cualidad! El libro se ilumina, las páginas parece que adquirieran disposiciones plásticas, las cuestiones se convierten en objetos que uno creería estar tocando. Un día es el gran proceso del agua desde que ella cae de las nubes hasta que, pasando capa por capa, grano por grano, poro por poro, se ve aparecer pura y cristalina en los fondos de la napa subterránea. Otras veces es el ascenso de esta misma napa invadiendo las zonas superiores, anegando la tierra vegetal y aniquilando las relasalubres del suelo y la misma cultura vegetal. Tampoco se puede olvidar nunca el incomparable mecanismo de la purificación natural que el suelo verifica de los líquidos nauseabundos, de las aguas negras y fétidas convirtiéndolas activamente en aguas de una limpieza y de una frescura deliciosa. Todo esto lo hace el lápiz, lo fija, lo graba y lo simplifica, con el precioso don de abrir después una maravillosa facilidad á la asimilación de las lecturas. ¿Cómo habría hecho yo, sin el lápiz, comprender á mis alumnos el estudio de la insolación de las habitaciones? Cuánta palabra estéril, cuánta idea trunca si no hubiera podido reproducir de mil maneras el mecanismo de la ventilación, las necesidades del alumbrado racional, con su complicado juego de relaciones entre el cielo y las habitaciones, entre la luz y los objetos!

«Por donde quiera que deseara abrir un libro clásico, encuentro el lápiz listo y dispuesto á objetivar una cuestión, á borrar una sombra, á esclarecer una duda—Tengo á la mano el fundamental asunto de la calefacción de las habitaciones?... Pues empezaré por reproducir todos los elementos y las formas de las paredes, con lo que me será muy fácil demostrar el pape que ellas van á jugar en el fenómeno y hasta llegaré á señalar la migración de las calorías y los obstáculos que encuentran á su paso ó las circunstancias que aceleran su marcha, para llevar todavía con el lápiz, la idea precisa de sus relaciones con el aire y de las leyes á que se acogen en sus intercambios con el calor humano. La teoría de Trelát así una «cosa vista», un hecho racional, un fenómeno fisiológico, que no podría contestarse con palabras ni con letras, esas grandes simuladoras de la verdad.

«El laboratorio es, sin duda alguna, el brazo de la ciencia; pero él mismo no llena todas las necesidades, cuando falta el dibujo; la fisiología, la bacteriología, la psicología experimental, para no citar las grandes ramas de las ciencias físico-naturales, deben al lápiz sus más preciosas ilustraciones. El arte del di-

bujo da, además, más sobriedad á la palabra, más firmeza á la exposición, más autoridad á las determinaciones, más nobleza á la enseñanza. El discípulo va lentamente despojándose de su flora verbal insulsa; se depura de sus prejuicios escolares y sedimenta las tendencias malsanas que han poblado su cabeza durante la educación rutinaria. El lápiz hace toda esa reforma, y cuando no se emplea, es que falta dentro del profesor la religión del maestro. Estoy por decir que la educación del dibujo, podría modificar absolutamente el bloqueado problema de nuestra enseñanza secundaria, hasta el punto de modificar la aptitud de algunos alumnos que deben su triste ignorancia á la incapacidad de sus maestros».

En la forma que actualmente se encara el dibujo en la segunda enseñanza, poco aportaría como contribución á la claridad de una exposición cualquiera.

Sólo se cultiva el mecanismo de la copia; podría decirse que sólo se enseña á contornear los adornos de un hermoso alfabeto, sin iniciar al alumno en el valor que las combinaciones de sus letras presentan como símbolos de cosas ó conceptos.

No se cultiva la imaginación; no se exigen iniciativas personales que den como resultado la demostración de algún espíritu de inventiva en los medios de adopción ó adaptación de las formas á un fin ulterior.

Y de las palabras del doctor Súnico, surge la importancia grande que tiene el dibujo científicamente y pedagógicamente encarado; y de ahí su justificación en la enseñanza primaria, secundaria, y universitaria; pero ajustado en cada caso á fines que no impunemente pueden involucrarse.

El camino está, empero, desbrozado; de la *copia* de estampas, desterrada de nuestras aulas, salvo uno que otro caso que aun se nota por ahí como prueba de ceguedad espiritual, á la *copia* de yesos, el camino recorrido es grande y los resultados significan un adelanto; pero tal procedimiento responde con pocas variantes, al método francés Ravaisson, método que fracasó en Francia después de veintiséis años de aplicación.

Estamos, aún, lejos de una enseñanza prácticamente positiva.—Llegaremos á ella mediante un ideal distinto al que orienta á los actuales esfuerzos, ideal que lo resumiríamos en la forma siguiente:

1º No acordar á los modelos de yeso más importancia que la propia como elementos concurrentes á una enseñanza, pero no como único medio de estudios.

2º Acordar al estudio de la vida un lugar preponderante en la enseñanza del dibujo, considerándolo bajo el doble punto de mira vital y estético.

3º Familiarizar al alumno con un dibujo más de acuerdo con sus otras actividades escolares, como introducción á la lógica aplicación de esos conocimientos á sus actividades futuras en la lucha por la vida.

4º Dejar bien caracterizados los pasos de una enseñanza que no puede en ningún caso especializarse con los procedimientos artísticos pertenecientes á un orden distinto de estudios para generalizar más los procedimientos de acuerdo con las necesidades del artículo 2º de este programa.

5º Discernir y establecer progresivamente las fases científica, artística y estética que debe constituir el estudio del dibujo en la segunda enseñanza, que sea fructífera y responda á las exigencias y los fines de la misma.

Importa, en resumen, despojar á la asignatura de aparatosidades antipedagógicas y perjudiciales, para dar lugar al cultivo de lo indispensable para una enseñanza más práctica y positiva, de acuerdo con las exigencias de lo mediato y lo inmediato.

En un próximo estudio, presentaremos los medios que consideramos útiles como contribución al desarrollo de tales conceptos.

MARTÍN A. MALHARRO.

Junio de 1909.

EL HIMNO NACIONAL

No son pocas las veces que la prensa, y hasta las corporaciones oficiales, se han preocupado de las alteraciones que la rutina, unas veces, y el desconocimiento de las cosas, otras, han introducido en el texto auténtico de nuestro Himno.

Para que de una vez cesen los errores y las dudas á este respecto, es oportuno dar á conocer en las páginas del BOLETÍN, y muy especialmente en el mes de la conmemoración del acta de declaratoria de la Independencia nacional, el documento oficial en que constan las verdaderas estrofas de la *Marcha Patriótica*, compuesta por el doctor don Vicente López y Planes, en 1813.

El día 11 de mayo de aquel año, tal *Marcha* fué aprobada por aclamación y declarada *Himno Nacional* por la Asamblea General Constituyente del Río de la Plata, después de haberlo puesto en música el compositor catalán don Blas Parera, que á la sazón residía en Buenos Aires.

Tres días más tarde, es decir, el día 14 de mayo de dicho año 1813, el secretario del Gobierno de Intendencia autorizó la copia auténtica de la *Marcha Patriótica* del doctor López para ser pasada á la imprenta de los Niños Expósitos de Buenos Aires, de la cual salió impresa en hoja suelta á dos columnas, tal como se reproduce en la lámina que acompaña á estas noticias, reducida á 2/3 del original, para ajustarla á la medida del BOLETÍN.

La reproducción que aquí se hace, es sobre la que fué incluída por nosotros en la descripción de impresos raros y valiosos que publicamos durante nuestra dirección de la Biblioteca Pública Provincial de La Plata (1).

Entonces hicimos de tan valioso impreso, la ficha de colocación siguiente:

(1) Índice cronológico de los trabajos ejecutados en la Imprenta de los Niños Expósitos de Buenos Aires, durante los siglos XVIII y XIX y que existen en la Biblioteca Provincial de La Plata, por Luis Ricardo Fors.—La Plata 1904—1 vol. de 268 × 180 m.m. y XVII × 74 pp.

POR DECRETO SOBERANO DE ONCE DEL CORRIENTE | SE HA
ORDENADO QUE LA SIGUIENTE CANCIÓN | sea en las PROVINCIAS
UNIDAS LA ÚNICA | MARCHA PATRIÓTICA.—Oid mortales, etc. |
(Colofón:) Buenos Aires, mayo 14 de 1813—Imprenta de los Niños
Expósitos.

Poquísimos son los ejemplares que se conocen de esta primera edición oficial del Himno Nacional Argentino. En el año de 1891 adquirió un ejemplar por el precio de doce libras esterlinas (1) el coleccionista mexicano señor Félix Ituarte, á su paso por Montevideo al partir para Francia.

Una hoja de 32 × 19 cm. impresa á dos columnas.

Entonces tan importante documento, encuadernado con otros en el tomo I, folio 64 de la colección rotulada «Hojas Históricas», fué colocado junto con otros volúmenes, incunables raros, y de valor histórico y bibliográfico, en un estante reservado (Dir. —A.—1—) en nuestro mismo despacho de la Dirección.

Esta rarísima edición *princeps* y anopistógrafa del *Himno* oficial de la República, debe existir todavía en la que fué Biblioteca de la Provincia de Buenos Aires, nacionalizada después é incorporada hoy á la Universidad Platense. Allí debe poderse consultar por quienes se interesen en conocer el verdadero texto escrito por el doctor López, tantas veces adulterado, como queda dicho, por la inopia y por la rutina. Aun, por entre las erratas de imprenta que contiene, podrán corregirse las verdaderas violaciones que se hacen del original.

Por informes que hemos de creer fidedignos, consta que, tanto el volumen en que se contiene el *Himno*, como otros raros y valiosos, la actual dirección de la Biblioteca de la Plata, los ha retirado de la sala reservada donde se custodiaban, para ser mezclados con todos los demás volúmenes de aquel establecimiento y dándole ubicación entre la masa general de las salas de libros, tanto los útiles como los insignificantes, en la sala 3, Est. A, Tab. 4, Núm. 1.

Con esta nueva indicación debe pues ser reclamado por los estudiosos y bibliófilos el documento cuyo facsímile se publica con estas noticias.

LUIS R. FORS.

(1) Fué comprado al erudito bibliófilo y profesor de Historia en la Universidad de Montevideo, Señor Luis Destoffanis.

POR DECRETO SOBERANO DE ONCE DEL CORRIENTE

SE HA ORDENADO QUE LA SIGUIENTE CANCION

SEA EN LAS PROVINCIAS UNIDAS LA ÚNICA

MARCHA PATRIOTICA.

Oid, mortales el grito sagrado
Libertad, libertad, libertad:
Oid el ruido de rotas cadenas:
Ved en trono a la noble igualdad.
Se levanta en la faz de la tierra
Una nueva gloriosa nacion
Coronada su cien de laureles,
Y a sus plantas rendido un Leon.

CORO

Sean eternos los laureles,
Que supimos conseguir:
Coronados de gloria vivamos,
O juremos con gloria morir.

De los nuevos campeones los rostros
Marte mismo parece animar:
La grandeza se anida en sus pechos:
A su marcha todo hacen temblar.
Se commueven del Inca las tumbas,
Y en sus huecos revive el ardor,
Lo que vé renovando a sus hijos
De la Patria el antiguo esplendor.

Sean eternos los laureles &c.

Pero sierras y muros se sienten
Retumbar con horrible fragor:
Todo el pais se conturba por gritos
De venganza, de guerra, y furor.
En los fieros tiranos la envidia
Escupió su pestífera-hiel
Su estandarte sangriento levantan
Provocando a la lid mas cruel.

Sean eternos los laureles &c.

¿No los veis sobre México, y Quito
Arrojarse con saña tenaz?

¿Y qual lloran bañados en sangre
Potosí, Cochibamba, y la Paz?
¿No los veis sobre el triste Caracas
Luto, y llantos, y muerte esparcir?
¿No los veis devorando qual fieras
Todo pueblo, que logran rendir?

Sean eternos los laureles &c.

A vosotros se atrevé Argentinos
El orgullo del vil imbator:

Es copia = Dr. Bernardo Velez, Secretario del Gobierno de Intendencia.

Buenos-Ayres mayo 14 de 1813. Imprenta de Niños Expósitos.

Vuestros campos ya pisa contando
Tantas glorias hollar vencedor.
Mas los bravos, que unidos juraron
Su feliz libertad sostener,
A estos tigres sedientos de sangre
Fuertes pechos sabrán oponer.

Sean eternos los laureles &c.

El valiente Argentino a las armas
Corre ardiendo con brío y valor:
El clarin de la guerra, qual trueno
En los campos del Sud resonó.
Bucpos-Ayres se opone a la frente
De los pueblos de la inelita union,
Y con brazos robustos desgarran
Al ibérico altivo Leon.

Sean eternos los laureles &c.

San José, San Lorenzo, Suipacha,
Ambas Piedras, Salta, y Tucumán,
La Colonia y las mismas murallas
Del tirano en la banda Oriental,
Son letreros eternos que dicen:
Aquí el brazo argentino triunfó:
Aquí el fiero opresor de la Patria
Su cerviz orgullosa dobló.

Sean eternos los laureles &c.

La victoria al guerrero argentino
Con sus alas brillantes cubrió,
Y azorado a su vista el tirano
Con infamia a la fuga se dió;
Sus banderas, sus armas se rinden
por trofeos a la libertad,
Y sobre alas de gloria alza el pueblo
Trono digno a su gran magestad.

Sean eternos los laureles &c.

Desde un polo hasta el otro resuena
De la fama el sonoro clarin,
Y de América el nombre enseñando
Les repíte, mortales oid:
Yá su trono dignísimo abrieron
Las provincias unidas del Sud.
Y los libres del mundo responden:
Al gran pueblo argentino salud.

Sean eternos los laureles &c.

LOS ADOLESCENTES EN EL TEATRO

LA EDUCACIÓN DE LA PUBERTAD (1)

Se ha representado recientemente en el *Théâtre des Arts* una pieza que encierra interesantes problemas y especialmente la escabrosa cuestión de la educación sexual. Se titula *El despertar de la Primavera*: título algo engañoso, porque en lugar del idilio sonriente que parecen encerrar estas encantadoras palabras, presenta un drama doloroso en ciertas partes, ó más bien una serie de pequeños dramas, los más realistas y sombríos. Tal obra es de un alemán, Mr. Wedeking, hábilmente traducida é ingeniosamente presentada al público francés por Mr. Robert d' Homières.

Por lo demás, la pieza merece la atención por sí sola, no solamente á causa de las cuestiones delicadas que plantea, sino por la luz que proyecta sobre la psicología juvenil. En sus tres actos y en quince rápidos cuadros, presenta media docena de adolescentes de ambos sexos; y los presenta no como figuras episódicas que simplemente pasan por la escena, sino como personajes principales que sostienen la acción continuamente, y que manejan todos los accidentes de ésta á través de las situaciones más dramáticas, hasta el punto de poder titularse *una tragedia de adolescencia*.

No es, en verdad, la primera vez que los poetas trágicos

(1) La importancia de este artículo del ilustre Mr. Compayré, publicado en la excelente revista parisiense *L'éducateur moderne* (Enero 1909), tanto por la belleza de la forma, como por las trascendentales meditaciones á que induce, ha de despertar vivo interés en los lectores del *Boletín*. La tesis gravísima que desarrolla, es la misma que tratan recientemente Mr. Luis Fiaux en su opúsculo *Enseignement populaire de la moralité sexuelle* y Mr. Augusto Forel en su trabajo *La question sexuelle exposée aux adultes cultivés*. Sobre esta última publicación, y corroborando en cierto modo las opiniones de Mr. Compayré, no debe omitirse el hecho, bien sugerente por cierto, de que instruida una joven de 21 años por la lectura del trabajo de Mr. Forel, le dirigió una carta en que principia declarando: «Mi primera impresión después de haberos leído, fué la de repugnancia de los hombres y la de desconfianza de todo».

y cómicos han hecho lugar en sus obras á los adolescentes. Hay ejemplo de ello hasta en el teatro antiguo. En el *Philoctete* de Sófocles, por ejemplo, ¿no es acaso Neoptolemo la expresiva personificación de alguna de las cualidades de la adolescencia? Hijo de Aquiles, del héroe que detestaba al hombre capaz de disimular sus pensamientos «tanto como á las puertas del infierno» representa la juventud en la flor de su candor y rectitud, en su bondad compasiva de los sufrimientos ajenos; opónese á las arterías y cálculos interesados del astuto Ulises, el hombre maduro y de experiencia. Los héroes y las heroínas de nuestro teatro clásico, ni en su mayor juventud puede tomárseles por adolescentes; tentaríase decir que carecen de edad. Racine y Corneille han hecho de ellos seres abstractos que expresan los sentimientos del corazón humano en su generalidad ideal; en cierto modo, no son de tiempo ni de país alguno; no tienen sexo siquiera; para decir verdad, como Taine, en aquel teatro piensan y obran las mujeres «casi como hombres». Pero en el teatro romancesco de Shakespeare, todo es diferente: encontramos en él adolescentes auténticos que son las voces conmovedoras de la pasión juvenil, tan pronto con un feroz realismo, tan pronto con una deliciosa frescura de poesía. Julieta, la tierna Julieta, no tiene catorce años; Miranda en *La Tempestad*, arrastrada por su padre Próspero á una isla desierta, cuenta apenas quince primaveras cuando se abrasa de amor por Fernando, y como heroína de la simpatía y de la piedad, exclama: «¡cuánto he sufrido con los que he visto sufrir!» En *Todo es bueno cuando bien acaba*, Elena, que discute sobre los medios que puede emplear una mujer en defensa de su virginidad, esa Elena, es una jovencilla. En *El sueño de Invierno*, Perdita, la joven princesa abandonada desde su cuna, criada en el campo, expresa elevados sentimientos,—como si al prestarle Shakespeare una nobleza de alma superior á su estado presente hubiese querido demostrar con ello que la acción de la raza y de la herencia domina la de la educación y del medio social,—Perdita, no pasa de los diez y seis años..... Y podríamos citar otros ejemplos; no tantos, sin embargo, como un nomenclador americano que pretende haber contado en las tragedias y comedias de Shakespeare hasta 120 adolescentes varones ó mujeres, de los cuales, dice, 30 pueden ser considerados como «adolescentes típicos». (1)

Es indudable que Shakespeare se ha complacido manifiesta-

(1) Véase «Pedagogical Seminary» de junio de 1901.

mente en encarnar la mayor parte de los caracteres humanos en un joven, y sobre todo, en una joven:—el amor filial de Cordelia, en *El Rey Lear*, el mismo amor exasperado en *Hamlet*, el egoísmo y la sequedad de corazón en Goneril y Regana, la perversidad de Catalina en *La irascible domada*, y sobre todo el amor, el amor que por su juego impetuoso y en sus obstáculos conduce á Romeo y Julieta á la muerte, y á Ofelia á la locura...pero ni Ofelia, ni Romeo ni Hamlet, pueden pasar seriamente por adolescentes en el sentido propio de la palabra: no lo son sino á condición de extender, de prolongar la adolescencia hasta los años de la juventud, como hacía el propio Shakespeare al decir por boca de uno de sus personajes: «Quisiera que entre los diez y los veintitrés años no hubiese edad alguna, ó, por lo menos, que la juventud durmiera en todo este intervalo en que no hay más que muchachas seducidas, viejos burlados, latrocinios y batallas».

Las jóvenes y los jóvenes de *El Despertamiento de la Primavera* no son de esa edad incierta y vaga. Todos ellos son adolescentes verdaderos y, por mejor decir, *púberes* en que se agitan los primeros estremecimientos de la sexualidad. Wendla, la heroína del drama que usa todavía falda corta que su madre trata de alargar, Wendla es una chiquilla que entra en ese período de la vida en que la joven debe defenderse de la mujer que nace en ella. En la parte de los hombres Mauricio y Melchor son dos estudiantes, dos colegiales que preparan sus exámenes de salida, pero que en el fondo de sus estudios, en medio de sus libros, sienten,—y les hacen estremecer—los primeros impulsos del instinto sexual. No es por cierto el amor sentimental lo que Mr. Wedeking ha querido poner en escena; es única y exclusivamente el instinto sexual, y con toda intención ha descartado todos los velos poéticos y seductores bajo los cuales la imaginación lo disimula. No es el corazón, sino los sentidos, lo que habla á todos esos muchachos llegados á la edad en que acaba de organizarse la más importante función de la especie. De ahí, su ávida curiosidad por conocer cuanto interesa la materialidad del amor; y lo manifiestan sin pudor alguno entre compañeros. No hay duda que Mr. Wedeking ha notado algunos otros rasgos del alma adolescente, como por ejemplo el empeño apasionado que pone á veces en el trabajo y en el estudio. El colegial modelo, Mauricio, fracasa en un examen que ha preparado ardentemente y de desesperación, se mata: si los ejemplos de estos suicidios escolares son raros en Francia, parece que lo son mucho

menos en los gimnasios alemanes (1). No es menos verdadero, que casi todas las escenas de *El Despertamiento de la Primavera* giran alrededor de este punto central: la crisis de la pubertad. Mauricio, ingenuo é ignorante, que dice que cuando tendrá hijos é hijas «los dejará dormir en el mismo cuarto y en la misma cama»; ruega febrilmente á su amigo Melchor,—que es más precoz y está más adelantado—le dé á conocer todo lo que sabe explicándoselo por escrito y con dibujos. Una vez satisfecha su curiosidad, esas revelaciones le descorazonan; y cuando sabe por fin en qué prosaica realidad para toda la poesía del amor, se indigna y esclama: «Al saber que esto es el amor cantado por los poetas, el amor de Romeo y Julieta, el amor de Dante y Beatriz, he quedado atónito y abrumado de asco (2).

Igual curiosidad bullfa en el espíritu de Wendla Bergmann; y es de esta manera que Mr. Wedeking plantea el problema para saber si la ignorancia de estas cosas constituye ó no un grave peligro. Wendla no es bastante crédula para admitir que, según la leyenda alemana, las cigüeñas lleven y depositen los recién nacidos en los techos de las casas al pie de las altas chimeneas. Quiere saber. Asedia á su madre con preguntas apremiantes. La escena es por demás hermosa. La muchacha se arroja á los pies de la que le dió el ser: se cubre el rostro con el delantal por un movimiento instintivo de pudor, porque espera declaraciones extraordinarias que la harán enrojecer. La madre, en el mayor embarazo, vacila, resiste, y por fin se decide ó parece decidirse.—«Hija mia, ¡todo te lo diré!» Pero reacciona en seguida: «te lo diré todo....mañana, pasado mañana, la semana que viene....» Las tergiversaciones de su madre, no sirven sino para sobreexcitar la impaciencia de Wendla: —«Dímelo todo en seguida, exclama, ahora que me has asustado», y entonces la honrada y timorata señora Bergmann trata de salir del apuro, eludiendo al mismo tiempo la verdadera cuestión: «Bueno; te diré de que modo has venido al mundo. Para tener un hijo, es necesario amar al hombre que se toma por marido, amarlo mucho, amarlo como no puede amarse más que á un

(1) Luis Proal ha demostrado en su libro *L'Education et le suicide des enfants* (París, 1907) que por desgracia no son tan raros en Francia, como se supone, los suicidios de los niños. Las importantísimas observaciones del autor, proyectan una luz desconsoladora sobre la triste verdad de que los suicidios no patológicos de los niños, son debidos á defectos de educación, tanto en la familia como en los establecimientos de enseñanza. A este respecto es muy interesante el capítulo III de la obra de Mr. Proal, que se ocupa muy particularmente de los medios de prevenir el suicidio de los niños.—(Nota del Traductor).

(2) Véase la referencia de la primera nota en la página.

hombre en la vida».—«¿Y esto es todo?» dice Wendla, que se marcha contrariada por no haber sabido más. La vaguedad de las palabras maternas tendrá para ella funestas consecuencias. La ignorancia en que se la ha dejado, la perderá. Cuando en un movimiento de pasión brutal la estrechará Melchor en sus brazos, ella cederá inconsciente, creyendo jugar todavía. Y cuando en otro cuadro la veremos en el lecho asombrada de sufrir sin saber porqué, del mal desconocido de que va á morir, reprochará amargamente á su madre no haber sido más explícita en sus confidencias. «Oh, mamá mía! ¿porqué no me lo has dicho todo?»

Se ve pues á lo que tiende la ficción imaginada por Mr. Wedeking: á establecer que la infortunada se habría defendido mejor, si su madre «se lo hubiese dicho todo»; que ha pecado por ignorancia; que, en consecuencia, es preciso que para prevenir la falta, la joven sea instruída y sepa en qué consiste. Tal es la lección, la tesis que nuestro autor trata de demostrar en su triste y sombrío drama. Es cierto que podría objetársele que se da á sí propio un desmentido con el papel que atribuye á Melchor en esta aventura amorosa. Hay efectivamente en ella dos culpables; y el más culpable de ambos, es el seductor. Ahora bien; éste no tiene la misma excusa del otro. Está instruído, muy instruído, y si obedece al arrebató de sus sentidos, al aguijón de la carne, no es por falta de conocer las realidades físicas del amor y sus consecuencias; de manera que el problema presentado queda en suspenso, y el espectador, ó lector perplejo.

*
**

Que un dramaturgo atrevido, á riesgo de producir algo de escándalo, lleve accidentalmente al teatro un tema de esta índole, y despierte con ello el interés del público, es todo cuanto se le puede pedir. (1) La complicación de una acción dramática no le permite llegar á una conclusión clara y terminante. Esta conclusión debe pedirse á los psicólogos, á los médicos; tan solamente ellos pueden abordar directamente el problema, discutir sus diversas fases y buscar sistemáticamente su solución.

Esto es lo que han hecho numerosos contemporáneos nuestros que, cada vez más, comprenden la importancia aguda de una cuestión compleja que comprende cuando menos otras dos:

(1) Y análogo servicio ha prestado Mr. Brioux en su pieza *Los Averidos*.

1ª Conviene tanto en interés de la salud pública como bajo el punto de vista moral iniciar nuestros hijos y nuestras hijas en lo que se ha llamado «el capítulo secreto»?—2ª Si la respuesta es afirmativa, como entendemos que debe serlo, ¿de qué manera, por quién, y en qué medida deberá procederse para esta difícil y delicada iniciación?

Que los adolescentes de ambos sexos deben ser informados y esclarecidos, que el deber de dar instrucción sexual se impone á los padres y á los maestros como una de sus primeras obligaciones, es lo que nos parece poco discutible, y ya no lo es casi. ¿No lo decía ya el grave Kant? «Es imposible mantener al adolescente en la ignorancia. Por el silencio no se hace sino empeorar el mal. Debe hablarse á los jóvenes de estas cosas, sin rodeos y de un modo claro y preciso».

Esta opinión, aislada tal vez en el siglo XVIII, se ha hecho general en nuestros días: se afirma en los Congresos (1) y en los libros. En todas partes son abundantes las pruebas que no permiten dudarlo. He aquí por ejemplo una revista belga, *L'Education familiale*, que abre una investigación sobre la *Educación de la Pureza* y formula en estos términos el llamamiento que hace á los padres: «Decid cómo y á qué edad han sido instruídos vuestros hijos en las cuestiones sexuales, y puestos sobre aviso contra los abusos, por los padres y por los maestros (2)». En Francia, lo mismo que en el extranjero, se multiplican tanto los libros voluminosos como los breves folletos: publicaciones tan numerosas que bastarían para llenar un armario de biblioteca.

Hay por de pronto los libros de ciencia, cuyos autores creen no poder dejar de entrar en muchos detalles, estimando que la ciencia purifica, anestesia, por decirlo así, todo cuanto toca; y se envanece de que, mediante explicaciones completas, preparen nuestros hijos á «una vida más dichosa que la nuestra», tal es, por ejemplo, el libro compacto del naturalista suizo Mr. Forel, quien ha necesitado no menos de 604 páginas para agotar el tema (3). A pesar de que el autor,—á fin de justificar la crudeza de sus exposiciones,—ha puesto al frente de la segunda

(1) El tema se ha estudiado en el primer *Congreso internacional de educación y de protección á la infancia en la familia*, celebrado en Lieja, en 1905. Véase la pág. 29 de sus actas.

(2) *L'Education familiale*. Bruselas. Las respuestas dadas al cuestionario no se han publicado todavía.

(3) Mr. Auguste Forel. *La cuestión sexual expósée aux adultes cultivés*.—París, 1907.

edición de su obra una carta aprobatoria de su lectora ferviente, una joven de 21 años, que en cierto modo le da certificado de moralidad, afirmando que sus esclarecimientos «no la han hecho más mala», nos parece que sería una imprudencia recomendar á los adolescentes esta lectura demasiado sugestiva. Por lo demás, tal es el sentimiento del mismo autor, toda vez que el subtítulo de su libro indica que está destinado á los *adultos*, y aun á los adultos *cultivados*.

Nos gusta más un librito que Mr. Federico Passy, ha escrito recientemente con el título *Entre mère et fille*. Con la autoridad que su larga experiencia da á un octogenario rodeado de numerosa familia, Mr. Passy, declara que las madres no deben esperar la víspera de la noche de bodas para catequizar las jóvenes desposadas; y trata de indicarles cómo deben proceder para ello, dulce y discretamente. Quiere que se aproveche lo que las jóvenes hayan observado por sí mismas, para hacerlas abrir los ojos. En los animales domésticos han podido notar las relaciones de macho y hembra; en la jaula donde anidan sus pájaros favoritos, han visto al padre y á la madre ayudarse para hacer el nido al aproximarse la nidada. En sus propias familias ó en las de sus relaciones, han notado que antes del nacimiento del hijo ha engrosado el talle de la madre, que á partir de cierto momento ha sufrido y dado gritos «casi como los de la gallina cuando pone». Ellas, en fin, han aprendido botánica, estudiado los órganos y las funciones de la reproducción en las plantas; saben la manera como es fecundada la flor. De ahí,—y por todas estas vías de acceso,—la madre educadora, á quien Mr. Federico Passy guía y apunta, podrá conducir sin grandes dificultades á su hija, por caminos velados y con términos discretos, á reflexionar sobre las leyes de la generación en la especie humana.

También es la botánica la que hace el gasto en la lección que un hermano mayor da á su hermanita,—hubiéramos preferido que fuese una hermana mayor,—en el opúsculo de un escritor holandés, Mr. Félix Ortt ⁽¹⁾. El autor que ha creado en La Haya *El Movimiento* y la *Biblioteca de la vida más pura*, ha procurado, por otra parte, envolver con una especie de velo religioso, sus consideraciones de fisiología comparada. Inspirado en los Libros Santos, saca de las palabras bíblicas «Ha-

(1) *La lettre á una petite sœur sur la vie sexuelle*. Por Félix Ortt, traducida del holandés por E. D. D. Y. Nueva biblioteca pedagógica.—Ostende, 1908.

rán de dos uno solo», una definición del amor, que á nadie puede alarmar: «El amor es el sentimiento de la unidad».

Stanley Hall ya lo ha hecho notar en su libro sobre *L'adolescence* (1). La aproximación con las flores y su fecundación, —dice,— son á menudo empleadas por las jóvenes como medio de iniciación. Señala también otro, que es bien extraordinario y que una vez ha visto emplear en París,—los Americanos saben á veces mejor que nosotros, lo que pasa en nuestro país;—este procedimiento consistiría en lo concerniente á la descripción de los órganos, y á practicar en el cadáver su estudio anatómico. Su ventaja estribaría en que el fúnebre espectáculo de la muerte serviría de valla á todo pensamiento libre y á toda excitación malsana. Mr. Stanley Hall reconoce sin embargo que no es necesario recomendar semejante uso.

Pero sea cual fuere la manera distinta de comprender la práctica de la instrucción sexual, todos los que de ello se han ocupado,—y son ya numerosos (2),—han estado de acuerdo en un punto: en la necesidad de que sea dada. No son tan sólo sabios librepensadores, son eclesiásticos, son hombres imbuídos de espíritu cristiano, los que manifiestan esta convicción. Preocupados á la vez del interés de los individuos y del porvenir de la raza, no quieren dejar al azar de las circunstancias el cuidado de educar á la juventud sobre estas cosas.

Más de un adolescente, más de un pilluelo sonreirá tal vez de nuestras precauciones y nos dirá en tono de mofa: «En verdad que os tomáis mucho trabajo para discutir la manera de enseñarnos lo que ya sabemos». Ciertamente, pero lo saben mal, incompletamente, lo han aprendido á ocultas, avergonzados de hacerse instruir por sirvientas, por compañeros de más edad,

(1) Mr. Stanley Hall, *Adolescence*, tomo I, pág. 469.

(2) Sin pretender indicar todas las publicaciones relativas á la educación de la puerbería, citaremos las más recientes:

Pour nos fils quand ils auront dix ans. Por el Dr. Fournier—Paris, Delagrave.

Pour nos filles quand les mères jugeront ces conseils nécessaires. Por el Dr. Burlurran—Idem.

Comme j'ai instruit mes filles des choses de la maternité. Por Mme. Jeanne Leroy-Alleis—Paris, 1908.

La pureté et la lutte contre l'impureté. Por Quievreux.

La pureté, préservation, direction, initiation. Por J. Renant.—Paris, Lethielleux.

Comment préparer l'enfant au respect des questions sexuelles. Por el mismo.

Conseils aux parents et aux maîtres sur l'éducation de la pureté. Por el abate Fonsagriver.

Conférences. Por el pastor L. Comte.

Ce que tout jeune homme devrait savoir. Por Silvana Stall.

La démoralisation de l'idée sexuelle. Por Queyrat.

en conversaciones en voz baja. Ya Rousseau, cuya juventud aventurera le había hecho apetitosos estos asuntos, decía: «Los jóvenes que uno encuentra sabios en estas materias, sin que se sepa cómo han llegado á saberlo, jamás lo han sido impunemente. Esta instrucción indiscreta mancha, cuando menos, la imaginación y los dispone á los vicios de los que se la han dado». Como lo escribe en el mismo sentido un autor contemporáneo, «se comete la falta de dejar á los peores zafados del colegio ó de la escuela, el cuidado de hacer la educación de los jóvenes en una materia en que se necesita todo el tacto, toda la solici- tud atenta y afectuosa de un padre ó una madre.

Es necesario, pues, resolverse á una instrucción directa, regular, sea cual fuere el esfuerzo que cueste salir de la reserva habitual de las conversaciones familiares. Se necesita para ello un poco de valor: ¿No confiesa acaso el Dr. Pinard, que ha vacilado en hablar á sus hijos de este asunto? Y agrega: «He tenido la dicha de tener yernos médicos que me han reemplazado en esta tarea (1)». Sería no obstante necesario saber vencer tal repugnancia y con los varones será más fácil: «Todo irá bien, decía Kant, si se les habla de un modo serio y digno». Y en verdad que lo mejor será no apelar á demasiados subterfugios; explicarse clara y francamente, sin falsa vergüenza, sin aparato, evitando tomar un aire misterioso, y como se habla de cosas sencillas que no deben sorprender. La explicación debe, por lo demás, ser breve y discreta todo lo posible. Será tal vez ventajoso mezclar sobriamente en ella algunas consideraciones morales. Así procede Mr. Passy, cuando revela á una joven el misterio del parto: con objeto de apartar su imaginación de la realidad material, insiste sobre los deberes de la maternidad futura, sobre los deberes de prepararse bien pronto para ellos, á causa de las leyes de la herencia, que hacen pagar á los hijos las imprudencias y las faltas de los padres.

Otros, con objeto de levantar el tono con palabras necesariamente realistas, involucran ideas religiosas. Y así es como Rousseau, para contrapesar con una nota grave los hechos pro- saicos, al contestar con una comparación brutal la pregunta de cómo pare la madre, agregaba: «Y de esto, muere á veces!».

(1) Un librito bien hecho, puesto en manos del adolescente, podría suplir las explicaciones verbales si se carece de ánimo para recurrir á ellas. ¿Acaso no se ha llegado á imaginar los rollos fotográficos, en los que se ha puesto un curso de educación sexual, lo que dispensa á los padres de todo comentario hablado? Podría recomendarse, por ejemplo, el librito de D. Martial, *Notions d'hygiène féminine populaire*.—París, Paulin, 1904.

Tan solamente el padre y la madre pueden encargarse de esta delicada misión, porque ellos solos pueden encontrar el lenguaje apropiado á tal enseñanza. Tan sólo ellos tienen sobre sus hijos bastante autoridad é inspíranles bastante respeto, para que hecha con prudencia y gravedad y además con ternura, sea aceptada sin risa y sin ofender el pudor. Únicamente una madre respetada y querida, podrá tener con su hija una conversación como esta: «Mi hijita, en nuestra casa hay muchas piezas, cada una con su destino especial: cocina, comedor, salón, dormitorio; en el cuerpo humano hay también muchos aposentitos, el estómago, el pecho, y en otro reciben la vida los pequeñuelos, crecen y se desarrollan, como las ramitas que se plantan en el suelo. Allí es, mi querida, donde yo te he alimentado, y he aquí porqué soy tu madre, y porqué te amo tanto (1) ».

¡De cuántas precauciones deberá, de todos modos, rodearse la primera introducción del niño ó del adolescente en la vida sexual! Se deberá tener en cuenta el temperamento y el estado moral. Por más que, en principio, seamos favorables á la explicación franca, científica por decirlo así, existen naturalezas nerviosas con las que sería peligroso proceder de esta suerte: lo mejor será, pues, limitarse á abrirles el camino y dejar todo lo demás á su propia reflexión. También debe considerarse la edad. Algunos opinan que debería intervenir muy temprano, con los muchachos de 8 á 10 años, antes del despertamiento de las pasiones. Esto sería prematuro é inoportuno. No debe irse delante de la naturaleza. Esperemos por lo menos la edad en que los primeros avisos de la pubertad despiertan la curiosidad. Madame Leroy-Allais instruye sus hijas al llegar á los 15 años y medio: Mr. Orté, en la misma edad á su hermana menor. El Dr. Fournier propone los 18 años para los varones: tal vez es demasiado tarde. Sea lo que fuere, importa escoger el momento en que la perspicacia de los padres nota fácilmente en sus hijas é hijos un desasosiego, una inquietud que exige esclarecimiento: el que P. Margueritte ha descrito en sus *Recuerdos de infancia*:—«El cuidado de la vida me interesa. No creo ya en el hallazgo de los niños debajo de las coles, ni la feria en que se les compra. ¿Será inmoral hablar de esto? ¿Es cosa infame el nacer?...» ¿Deberá esperarse que se nos hagan preguntas? No, porque no se nos harán siempre. Si los pequeñue-

(1) Citado en la pág. 31 del libro de J. Renault, *La Pureté*.

los, en su inconsciencia, asedian con ellas á sus madres, los adolescentes, al contrario, jamás se atreven á hacerlas, por timidez ó por reserva.

Queda un punto todavía.

Si es verdad que la instrucción sexual es un asunto de instrucción doméstica y no debe abordarse sino en la intimidad de una conversación familiar ¿debe impedirse absolutamente que la enseñanza pública tome parte en ella? Tal es la opinión del sabio Girard (1). «Creo que en las lecciones comunes de una escuela, ni en términos velados debe hablarse de ello..... Esta materia ha de reservarse para la instrucción individual». Ciertamente que se necesita ser un pedagogo arriesgado como era Basedow, para atreverse á hacer de ello una enseñanza escolar. Basedow empleaba, mediante imágenes, la enseñanza, por el aspecto: hacía pasar delante de sus discípulos cuadros representando las escenas preliminares del parto: la madre lánguida y acostada, á su lado el padre ansioso.... Era casi un curso de obstetricia dado en una reunión de alumnos. No es cuestión de reproducir estas raras fantasías. No se deja de contar que, en Argelia, los maestros de escuela musulmanes no tienen reparo en tratar de estas materias en la clase; pero se nos dice también que se ven obligados á reprimir á varazos las risas que entonces estallan en todos los bancos.

La instrucción sexual, en su conjunto, y según las palabras de Kant, no tendría que ser «un asunto de conversación pública». Es sin embargo una materia que puede comprender la enseñanza pública, cuando se trata de colegiales de 16 á 18 años; es la que preocupa á la *Société de prophylaxie morale* dirigida en París por el Dr. Fournier, y también á la *Ligue des médecins et des familles* presidida por el Dr. Mathieu. Tengo conocimiento de que se ha tentado la experiencia en un liceo de París y en otro de provincia (2). En 1906, y en un liceo suburbano y con el asentimiento de sus padres, previamente consultados, reunióse un grupo de alumnos de 18 años. El médico del establecimiento les dió una conferencia sobre las enfermedades específicas que amenazan la salud de los jóvenes. Para dar cierto grado de solemnidad al acto, consintieron asistir muchos padres de familia y algunos médicos de la localidad. El director presentó al conferenciante con una alocución prepara-

(1) *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*. Por el Padre Girard.—pág. 250.

(2) En el Liceo Michelet, y en el Liceo de Vendome.

toria. Ambos fueron escuchados con profunda atención, casi religiosa; ni una indiscreta sonrisa. Y si mis informes son exactos, la experiencia será repetida este año, no con el médico del establecimiento, sino,—lo que es mejor todavía y nos parece una inspiración feliz,—con un interno de los hospitales de París, brillantemente recibido en el último concurso y ex alumno del liceo, que de esta manera dará á sus jóvenes compañeros un hermoso ejemplo de mutualismo moral.

No es, pues, imposible que la enseñanza pública se asocie á la obra de los padres, y la ayude por lo menos en ciertos puntos de la instrucción sexual. Tal vez se generalice el ensayo hecho; pero en todo caso, tendrá por resultado recordar á las familias el deber que han de llenar por sí mismas, si no quieren abandonar á otros su cumplimiento. No hay ya que demostrar la necesidad de la instrucción sexual. No podemos aceptar lo que dice la joven lectora de Mr. Forel, infiel en esto á las opiniones de su maestro: «Es muy fácil ser inocente, cuando nada se sabe». No; la ignorancia está llena de peligros.

¿Quiere esto decir que la ciencia los apartará todos, que será una garantía soberana de salud y de virtud? Seguramente no: no puede serlo, sino á condición de Hermanarla con una sólida educación moral, la que enseña á la juventud á dominarse, á domarse por la fuerza de la voluntad, por la energía, de carácter, por lo que los Anglosajones llaman el *self-control*.

GABRIEL COMPAYRÉ.

ENSEÑANZA DE LA HIGIENE

Educación higiénica—La Escuela Argentina y la Cruzada sanitaria

INDICACIONES REFERENTES AL SISTEMA DE LA INSTRUCCIÓN NACIONAL PRESENTADAS AL CONGRESO CIENTÍFICO PAN-AMERICANO DE SANTIAGO DE CHILE.—SECCIÓN DE HIGIENE Y MEDICINA; 2 DE ENERO DE 1909.

Los límites de la Higiene se extienden cada día sensiblemente, al par que su contenido experimental se enriquece y que sus recursos técnicos se multiplican. Con el acrecimiento cuantioso de los hechos y conocimientos fisiológicos, físicos, químicos, microbiológicos, etc., se avivan y renuevan constantemente las fuentes de donde la ciencia de la salud extrae la materia primera de sus labores. Consiguientemente y en forma igualmente progresiva, aumentan y cobran vigor las derivaciones y conclusiones de carácter aplicativo; los procedimientos de esta clase adquieren una precisión cada vez mayor; las prácticas higiénico-administrativas y la técnica en general, tórnanse más precisas y rigurosas, más eficaces. En dominios no bien explorados antes, surgen indicaciones definidas, preceptos nuevos, mientras que otros ya existentes se rectifican si eran erróneos, se afirman con fuerza si faltábales base, ó ésta era débil. La significación de estos preceptos y de las verificaciones en que se fundan, puede en rigor ser pequeña en el orden estrictamente científico, mas no por eso carecerán de valor en otro sentido, tanto ó más atendible; pues ellos guardan siempre conexión con nuestro bienestar fisiológico, con el equilibrio funcional de los organismos.

Al propio tiempo que el campo de la indagación higienológica se amplía de este modo y que sus múltiples aplicaciones llenan, ó tienden á llenar, la esfera señalada por la actividad misma del hombre, estas labores y obras adquieren una trascen-

dencia social que hace algunos años apenas si era presentida. A los beneficios de por sí estimables con que favorece al individuo y á su familia, y á los grupos humanos reducidos, se añaden cada vez más definidamente, y se comprenden mejor, otros beneficios de una superior valía. Quiero referirme á los efectos que la Higiene es capaz de determinar, por directo ó indirecto modo, en los grandes conjuntos. Y actúa constantemente sobre ellos; pues, por modestas que sean ó parezcan ser, las acciones y reformas que promueve, las obras que lleva á cabo, ellas tienen siempre un significado social, un alcance colectivo. Es más: en tales reformas y obras puede y debe reconocerse una trascendencia todavía mayor, en orden á las transformaciones progresivas: tal carácter ofrecen efectivamente los resultados que en la propia raza humana se determinan regularmente—bien que no en igual grado y forma que los obtenidos por el hombre sobre las razas y especies animales—por la influencia de factores fisiológicos, vale decir higiénicos. Si bien la biología explicativa no ha resuelto aún el problema de fondo—el magno problema de la herencia—los conocimientos antropotécnicos, como los zootécnicos, van despojándose poco á poco de sus elementos empíricos, que substituyen otros de mejor ley científica.

La Higiene moderna, á mérito de los adelantos científico-técnicos que promueve y de las innovaciones y creaciones sociales que trae consigo, afirma, con demostraciones cada día más convincentes, su virtualidad y efectivo poder. Como una consecuencia lógica, su concepto como ciencia, y como arte también—como ciencia-arte—se ha transformado notablemente; ha ganado á la vez que en amplitud, en altura. Y la transformación ascendente continúa efectuándose á nuestra vista. De prisa nos alejamos de aquella fase, no remota por cierto, de la evolución de los conocimientos sanitarios, en que hombres de instrucción más que mediana—no sólo en nuestras sociedades sino en otras bien antiguas y cultivadas—los concebían apenas como un conjunto de normas simples de vida, como una corta serie de ideas y preceptos acerca del aseo corporal y de las viviendas. Hoy mismo á decir verdad no son muchos todavía los que tienen la visión justa de la amplitud y potencia de la Higiene, no son muchos los que la consideran como representando estas dos sumas tan considerables: una, el conjunto de los conceptos fisiológicos de utilidad para el hombre—la fisiología misma codificada—otra, el conjunto de procedimientos sanitarios y de obras y técnicas encaminadas al mejoramiento de

la salud y de la vida de las colectividades. Sin embargo, es innegable que las ideas se amplían y se transforman rápidamente en el buen sentido; asimismo son de toda evidencia los progresos que al respecto se operan en la razón pública.

Conjuntamente con los cambios favorables que la ciencia higienológica viene experimentando rápidamente en punto á la extensión y profundidad de sus investigaciones y á la riqueza y seguridad de su técnica—de «sus técnicas» debería más bien decirse, en razón de los complejos y heterogéneos que son su asunto y sus medios—conjuntamente con estos cambios, viénesse operando un otro, también comprensible, en el sentido de su nobleza. Es sabido con qué generalidad era tenido el saber de esta clase como formado de elementos no sólo muy simples, de facilísima posesión, sino carentes ó poco menos de dignidad. Un género así de nociones—algo de inferior, de «terre à terre»—se entendía, y se sigue entendiendo por muchos, desgraciada é injustamente—como opuesto casi á las más nobles y elevadas preocupaciones del espíritu. Semejante manera de pensar, efecto de prejuicios é ignorancias anteriores, va felizmente disipándose. En el movimiento de ideas contemporáneo hay factores suficientes que obstan á la subsistencia de tamaña desviación de criterio. Mas: el campo de los estudios higienológicos desprende sin cesar conclusiones virtualmente capaces de traducir efectos de armonía, regularidad, orden, vigor,—aun en la esfera propia del espíritu. Entonces, lógicamente, en la corriente de ideas emanada de esos estudios, deben hallarse á cada paso elementos que tengan su valor estético, que sean excelente material de arte. ¿Cómo no habrían de suscitar una tonalidad afectiva siquiera mínima en el espíritu del común de las gentes, conclusiones, hechos, leyes que se refieren á la vida del hombre, á su defensa, á su prolongación y fuerza productora? Y si ello es verdad tratándose de aspectos de la cuestión sanitaria que interesan á la existencia individual, lo será doblemente en sus facetas sociales que comprenden las condiciones del trabajo y de la vida de las clases obreras, de las masas proletarias, expuestas á las duras contingencias de su posición y de su suerte. Se explica, pues, que la producción contemporánea, literaria y científica, abunde en conceptos y juicios basados en la indagación higiénico-social, á lo que es menester acordar, aparte de su significación intelectual, un valor artístico, á veces considerable. Únicamente un arte divorciado por sistema de ciertas realidades humanas, y extraño por desviación inicial á los fines

tan elevados y nobles como son los que se inspiran en la equidad y en la dicha del mayor número, únicamente un arte así, puede, no digo repugnar, desentenderse de conclusiones y verdades de la índole tratada. Desde que la Higiene se ha convertido en una ciencia social,—y eso es hoy en día definitivamente— ha ganado en jerarquía, ha adquirido mayor ascendiente.

Finalmente, la expansión que vengo señalando en las ciencias y las artes de la salud, trae aparejada otra expansión, que es parte de aquélla y suele precederla, la que se refleja en el seno de las administraciones públicas. Los servicios de sanidad, tan variados hoy como múltiples son los fines que se persiguen, se expanden, se vinculan entre ellos, se perfeccionan constantemente. Las organizaciones técnicas al par que se centralizan según las diferentes direcciones funcionales y en la medida también de las necesidades colectivas de clase é importancia muy varias, se coordinan y centralizan, se unifican en poderosas estructuras. (Los dos movimientos opuestos—creo haberlo mostrado con claridad en un trabajo anterior—no están de por fuerza reñidos, como ordinariamente se cree: antes bien pueden conciliarse y armonizarse; en tal conciliación armónica reside el principal factor de la progresiva evolución de un organismo sanitario. Al igual que ocurre en el desenvolvimiento de los organismos biológicos, menester es que la centralización administrativa se acentúe pero sin jamás llegar á la anulación del automatismo funcional y vital de los elementos).

Como todas las corrientes é impulsiones que provienen de incontestable conveniencia social, y más que otra cualquiera acaso, la corriente que promueve la instauración sanitaria, manifiéstase con fuerza en el campo de la educación reglada. Al problema de la enseñanza higienológica, que no hace mucho se hallaba por demás descuidado, se concede hoy una gran importancia. Importancia que irá en franco aumento, sin duda, no obstante las dificultades que se oponen á las soluciones completas, y en parte á causa de esas mismas dificultades. Nada tan fácil de predecir como el referido avance. Basta, en efecto, considerar por un momento la potencia de acción y el poder transformador inherentes á los grandes factores de cultura humana y social que son la *Higiene* y la *Educación*. Reconocidas la eficiencia, la virtualidad de las impulsiones de una y otra clase ¿cómo no concedérselas á aquellas que poseen la doble naturaleza, que realizan una como convergencia de ambas fuerzas? En el problema de la *Educación higiénica*, realmente, se concentran en

una sola, las aspiraciones de ambos órdenes. La educación, la cultura higiénica, ó mejor, higienológica, resume en sí, adunándolos, ambos objetivos primordiales de civilización: la salud y la instrucción pública. De ahí proviene, substancialmente, el alto significado que hoy se presta al asunto. Su comprensión, más ó menos justa, explica el vivísimo interés suscitado en torno de los diversos tópicos parciales que la materia abarca,—interés que se refleja en la respectiva bibliografía, nutridísima. Hacen parte de esta valiosa literatura las contribuciones, de tipo y alcances diversos, procedentes de Axel Key, Burgerstein, Netolilzky, Layet, Schwalbe, H. Schiller, Variot, Breucq, Eulenberg, Napias, Duclaux, Romme, Strauss, Celli, Mackenzie, Alb. Mathieu, Delvaille, Enschedé, Boulenger, H. Edwards, Mosny, John Edgar, Carl Richter, E. L. L. Proust, Weyl, Baginsky, Yanke, Hillerberg, Ad. Tuba, O. Schmidt, Templeman, Legge, E. Matheu, Baudrillart, Wright, Thomson, Finkler, Altschul, Retzlaff, Bach, Hinterberger, A. Baur, Magnan, Legendre, Perret, Lefort, Lacassagne, Claude, etc. En cuanto á autores del otro sexo, anotaremos las producciones—que indican un felicísimo rumbo á la actividad inteligente de la mujer—rumbo que empieza á seguirse en la Argentina—de Miss Hamer - Jackson, Elisabeth Pace, Mary Dendy, Vernon Lee, Teresa Ruata, Sras. Macaigne - Kachperov, Moll-Weiss, Kergomard, Déleu, Desparmet - Ruello, etc. Estos nombres se refieren tan sólo al contingente de algunas decenas de trabajadores de unos cuantos países: sin selección alguna, por lo demás, ya en el sentido cronológico, en el didáctico, en el de procedencia, ó en otro cualquiera. Tal separación, he de intentar tal vez en otro trabajo más detallado que el presente; pero sin la pretensión de aproximarme siquiera á una clasificación completa, dado que tendría para ello, que registrar millares de publicaciones. Lo que principalmente habrá de preocuparme es la obtención de calificaciones genéricas, en punto á las direcciones principales de labor.

Pero lo que importa hacer notar á propósito de esta producción bibliográfica es, de acuerdo con lo manifestado en un principio, el nuevo espíritu que la anima, la amplitud y decisión con que se viene emprendiendo el examen del asunto, enunciándose las indicaciones y procediéndose á su ejecución. Conviene así mismo, tomar especial nota de la procedencia intelectual y profesional tan varia de las personalidades científicas, que en los diez años últimos han contraído su atención al problema educativo de la Higiene; pues, en eso, se tiene la mejor prueba de que su interés empieza á revestir el carácter de un general con-

sensu. Ya no son los médicos é higienistas, especializados ó no en la materia escolar—grupo á que pertenecen en su mayoría los autores más arriba mencionados—ni los maestros y educadores de todas las jerarquías y condiciones, los únicos en acometer la benéfica tarea: son también los fisiólogos, los naturalistas, los psicólogos y sociólogos, los hombres de la administración y de la política, los publicistas y vulgarizadores—son en fin, los pensadores de todas cepas y categorías, quienes en forma diversa—no siempre rigurosamente científica, es claro, con frecuencia puramente ideológica ó doctrinaria,—han contribuído á plantear y agitar cuestiones, á difundir pensamientos, á propiciar reformas.

Comúnmente, los autores han tratado y tratan puntos limitados de la cuestión, algunos de sus aspectos cuando mucho. Los objetivos que persiguen suelen ser igualmente restringidos. Ello se explica perfectamente; desde luego por la clase de suficiencia de cada cual, lo que circunscribe la visión de las cosas; en seguida, por las preocupaciones y finalidades que les mueven, en la esfera social, educativa, política, administrativa, etc.

Gracias á la armonía y concordancia, y aun, á la divergencia, resultantes del análisis fragmentario de las diversas cuestiones secundarias, empiezan á destacarse hechos y comprobaciones de cierta entidad, fórmulas é indicaciones de alguna generalidad. Por el empleo apropiado de los procedimientos del examen comparativo—y adaptativo también, en punto á las condiciones y necesidades regionales, nacionales, etc.,—tórnanse factibles, ya, ensayos más amplios que comienzan á aparecer en tal ó cual país. Si todavía no ha surgido plenamente, nos está permitido predecir la constitución de un cuerpo de doctrina y de técnica, sólido y fecundo. En Alemania, Suiza, Bélgica, Estados Unidos é Italia, son visibles los signos que anuncian su advenimiento. Francia é Inglaterra, en cambio, se nos presentan con relativo retardo. En los demás países, los pasos de avance no marcan todavía un recorrido considerable.

¿Ahora bien, en qué sentido, ó en cuáles, pues, son varios, se señalan estos adelantos? ¿Cómo va delimitándose y tomando carácter ese *cuerpo de doctrina y de técnica* á que recién me he referido? En primer lugar, los estudios se hacen más precisos y definidos, más científicos, en virtud de que incorporan las nuevas adquisiciones de la Higiene, de la Psicología, de la Pedagogía. En segundo, ellos ganan en amplitud por la inclusión de elementos y factores del problema, que antes eran

tenidos en cuenta separadamente, v. gr: los relativos á la materia de la instrucción ó sea á los programas; á la forma de la misma, á los medios y recursos objetivos puestos en juego, al método; al tiempo y grado de la enseñanza; al personal enseñante, etc.,—factores y elementos que deben completarse é integrarse recíprocamente. En tercer término, su carácter completo proviene de la incorporación al cuerpo común, de prácticas y procedimientos muy especiales,—como son los que con cierta independencia han venido poco á poco constituyéndose en vista de la *instrucción antialcohólica, antiinfecciosa, antipalúdica, maternológica y puerícola*, etc. Finalmente, puede dicho carácter, fincar en la extensión aplicativa y adaptativa que se dé á las conclusiones é indicaciones, refiriéndolas á porciones más ó menos grandes del sistema educacional de los países respectivamente sometidos á estudio. Pertenecen á tal orden los valiosos trabajos que en Alemania, Bélgica, Suiza, etc., se publican con frecuencia en las revistas médico—escolares y pedagógicas, sobre la instrucción higiénica que se transmite en las escuelas primarias, en las rurales, en los liceos y colegios secundarios, en las escuelas de medicina, etc., etc. El término más amplio, la expresión última, correspondería á aquellas obras que incluyesen todos los factores, primarios y secundarios del magno problema:—factores *positivos y negativos*, pues hay una suma de enseñanzas cuya índole es más bien de contención, inhibitoria;—factores *comunes*, cualesquiera sean el país, el fin, el momento, etc. y factores ó elementos *especiales*, sumamente diversificados;—elementos *higienológicos, pedagógicos, sociales*; elementos de *práctica*, ó de *técnica*, de *demostración y experimento* y elementos de *teoría*, conceptuales, abarcando, unos y otros, no sólo la esfera intelectual, sino la afectiva y la volitiva (ya que la *higienicultura* no ha de ser materia de simple conocimiento, sino que ha de comprender hábitos y actos, ha de implicar normas de vida, así como ideas poseyendo una cierta tonalidad ética y aun religiosa);—elementos *locales, regionales*, (educación antiendémica, etc.);—la expresión última, decía, podrían dar la obras que contuviesen todos estos elementos y se dirigieran al organismo completo de la instrucción de un estado. Una obra semejante, huelga casi decirlo, no ha podido todavía ser producida en parte alguna. Aparecerá seguramente, pero sólo después que el esfuerzo de muchos, de muchísimos trabajadores, la hagan realizable.

Mientras tanto, viniendo á lo nuestro ¿en qué situación ó

estado de desarrollo se encuentra al presente, en la República Argentina, la Enseñanza de la Higiene, la Educación Higiénica? ¿Qué pasos hemos adelantado, qué conquistas llevamos hechas ó pretendemos hacer, qué estudios se han efectuado?

No me detendré por ahora á responder á estas cuestiones, por mucho que ellas me interesen. A tratarlas en su conjunto, á grandes rasgos, sobre la base de datos recogidos personalmente y de observaciones que llevo hechas desde muchos años, he dedicado un trabajo recientemente presentado al Congreso Panamericano de Santiago de Chile (sesión del 2 de enero del corriente año). Se trataba de un ensayo encaminado á servir los propósitos que siguen: exponer sintéticamente los resultados que arroja el examen de nuestra situación actual en punto á la instrucción sanitario-higiénica,—considerada en cada una de las partes componentes del sistema:—enseñanza elemental, media, especial, superior, etc.; tratar de modo somero ese examen, comparándolo con los llevados á cabo en otras naciones, á la luz de los principales trabajos publicados; allegar elementos de teoría un tanto descuidados y que á mi juicio conviene vincular á los otros más conocidos sobre el carácter demostrativo experimental que debe revestir la instrucción,—para esbozar una á modo de *teoría general* de este género de transmisiones;—en fin, poner de relieve cuanto las indicaciones que hayan de ser aconsejadas y realizadas, deben contener de «local», de «regional», de «nacional», atentas las diversas circunstancias y necesidades, climáticas, geográfico-médicas (*endemias argentinas*), industriales, sociales, etc.

Al intentar este ensayo, era uno de mis primeros propósitos el propender á que la «Escuela Nacional» se penetre en grado mayor que hoy, de aquellas conveniencias, necesidades aun, de ambiente á que no debe permanecer extraña. Es por eso que el subtítulo del trabajo original contenía el enunciado siguiente que he deseado conservar en el presente artículo: «la Escuela Argentina y la Cruzada sanitaria». De otro modo, interrogativamente: ¿Cómo se encuentra en el día constituida nuestra escuela, por lo que hace al propósito de tomar la parte que esencialmente le incumbe en la gran lucha, en la gran «cruzada» civilizante, por la salud individual y pública? ¿Cómo ponerla en situación de que se convierta, ya que ello es realizable, aunque no fácil, en el agente activo, eficaz como ninguno, de tal combate?

El término natural del referido ensayo era un cuadro general de indicaciones, prescripciones y reformas. Es esta última parte

solamente la que por el momento deseo presentar, tal cual, á los estudiosos. Las anteriores (que apenas tuve tiempo de someter al juicio del Congreso Panamericano bajo la forma de un extracto muy incompleto, en los cortos minutos reglamentarios), serán más tarde publicadas con los desenvolvimientos que el tema comporta. Entretanto, sirvan las anteriores consideraciones para mostrar la importancia que en sí tienen estas tentativas por imperfectas que sean, y también para definir substancialmente algunos aspectos del asunto hasta ahora tratado con suma parcidad en la Argentina. Permitirá además la exposición á que doy fin, comprender mejor la naturaleza de las prescripciones que van á seguir y los «desiderata» que ellos tienen en vista. La penetración detallada del asunto y su examen metódico, requerirían una contribución de otra índole que la presente. Acaso pueda ofrecerla más tarde, como queda dicho.

He aquí el cuadro general de reformas, indicaciones y medidas que fué presentado á la elevada consideración del Congreso Científico de Chile. (Con deliberado propósito no hice recaer sobre él votación alguna, contentándome con tomar nota de las maifestaciones de aprobación).

LA ENSEÑANZA DE LA HIGIENE. INDICACIONES RELATIVAS Á LA REPÚBLICA ARGENTINA

Las indicaciones generales que en seguida se anotan han sido desprendidas del examen detenido de la actual situación de cosas en la Argentina con respecto á la Enseñanza de la Higiene, ó más ampliamente, á la cultura higiénica. Son presentadas concisamente, en la mira de que contribuyan en algo al estudio de un sistema coordinado de creaciones y transformaciones progresivas, tanto en lo material como en lo funcional ó institucional. Un conjunto así de indicaciones ofrece necesariamente, —ofrecerá, diré mejor, ya que su preparación y adopción no puede ser la obra de un día ni de un hombre,—dos aspectos: *general* el uno, como conviniendo á todos los países y grupos humanos, sea cualquiera la fase de su desenvolvimiento educacional: *particular*, el otro, en el sentido de su apropiación y adaptación á un determinado país. Es el último aspecto el que principalmente he tenido en vista. Así pues, las medidas, las indicaciones que voy á señalar, consultan y sirven las conveniencias y necesidades del organismo educacional de la República Argentina, en su presente situación. Entre las indicaciones, hay algunas de

carácter práctico susceptibles de cumplimiento inmediato ó gradual; otras, en cambio, exigirán cierto tiempo para llevarse á cabo y aun para ser puestas inicialmente en el terreno de las realidades. En todo caso traducen aspiraciones legítimas. Su expresión firme y clara resultará útil siempre. Preparan y fortalecen conceptos capaces de promover más tarde, en el juego natural de las ideas y los hechos, reformas progresivas.

I.—*Modificación de los programas y de la enseñanza misma de la Higiene, en todas las escuelas, en todos los establecimientos de instrucción: elemental, secundaria, normal, especial, superior, de la República.*

Las modificaciones de esta clase, para tener toda la eficacia deseable, deben realizarse á la vez en estos diversos sentidos: en la *extensión ó amplitud* del campo de estudios; en la *intensidad*; en la *distribución* de la enseñanza con relación á la época ó fase de la escolaridad; en la *selección* de tópicos, en vista de su apropiación á los fines ordinarios de la vida; en la *adaptación á determinados objetivos*: profesionales, de localidad, de sexo, sociales, etc. Pero sobre todo, deberán las modificaciones comprender el *método de la transmisión*. Desde este punto de vista cabe indicar de modo general, la necesidad de que sean puestos en juego, medios, tendencias y hábitos de observación, recursos de experimentación, de *objetivación*; la de que se comprenda en el proceso de la transmisión *no sólo la esfera intelectual, sino la afectiva y la motriz*. (Formación de sentimientos, de emociones superiores vinculadas á la salud, á la fuerza, al equilibrio orgánico, al bienestar fisiológico, por lo que toca á la primera de estas esferas; y por lo que hace á la segunda, ligazón de movimientos y actos, formación de hábitos y costumbres y, mediante esto, imposición efectiva de la más sólida moral).

Los pasos dados últimamente hacia la instauración de *enseñanzas especiales contra el alcoholismo, contra la tuberculosis, contra el grupo de padecimientos agudos contagiosos* (fiebres exantemáticas, difteria etc.), contra determinadas *afecciones endémicas en el país*, como ser el *paludismo, la equinococcia*, etc., todos estos pasos son encomiables en alto grado, pero son cortos aun y no decisivos. Precísase caracterizar esta dirección educativa, vigorizándola por los medios adecuados haciéndola permanente, regular, sistemada.

II.—*Instrucción más amplia y sólida á los maestros y educadores comunes*: tal que les permita llenar por sí mismos,

funciones que exigen conocimientos no muy superficiales de orden sanitario. (Indicación es esta que empieza á ser satisfecha con éxito en varios países europeos y en Estados Unidos. Para su cumplimiento aquí en la Argentina, conviene ante todo, robustecer la enseñanza higienológica en las *escuelas normales*. En algunas se ha avanzado bastante en los últimos años).

III.—*Formación de profesores normales especialmente preparados en la materia fisiológica y sanitaria*, en higiene general, escolar y pedagógica. (La presentación en forma de esta indicación con las explicaciones que requiere, queda diferida para un trabajo ulterior).

IV.—*Formación*—por la universidad, por la administración y por la iniciativa individual—de *médicos higienistas*, que sean lo último (higienistas), en la cátedra y fuera de ella, tanto ó más que lo primero (médicos).

(Iniciada que fuera la marcha por esta vía, el término natural á que se arribase no sería otro que la institución formal de la *carrera profesional autónoma del higienista*. Tal reforma universitaria y social, aunque reclamada por razones poderosas, hállase desatendida por completo. La causa principal consiste, sin duda, en que no ha sido hasta aquí penetrada lo bastante; pero influyen además, otros motivos profesionales, puestos de relieve por el autor en el Congreso Médico Latinoamericano de Montevideo (1908).

V.—*Vinculación efectiva de la higiene realizada y la higiene enseñada—el higienista de Instituto*,—creación técnico-administrativa que se impone y que ya está sugerida á nuestras autoridades directivas. El *Médico propio del colegio* (de «cada» colegio, por lo menos tratándose de liceos, internados, grandes establecimientos de cualquier clase), encargado de dirigir y hacer la defensa colectiva de la población escolar, es el llamado también á inculcar en la misma población ideas, hábitos, conocimientos enderezados á la conservación y mejoramiento de la salud. (El pensamiento innovador de que se trata, habrá de ser presentado en forma que no podrá menos, lo espero, de traducirse en reformas y sanciones efectivas. Resisto por hoy al deseo de exhibir ciertas fases de la cuestión, interesantes para nosotros é imperfectamente vistas hasta aquí).

VI.—*Organización sólida, estable, bajo pie que permita su expansión y diferenciación progresivas, de las dependencias escolares médico-higiénicas*,—en la instrucción primaria, media, especial, superior—en las provincias y en la nación,—cuya una

de sus funciones principales—véase la indicación que sigue—es precisamente, debe ser, la transmisión en forma más ó menos pedagógica de las nociones y reglas sanitarias. (Se trabaja actualmente con empeño en el sentido que expresa esta indicación; se cree estar brevemente en situación de poder inspirar al gobierno buenas reformas en la organización de las dependencias de sanidad escolar. Véase la nota terminal).

VII.—*Obligación*—hecha efectiva por reglamentos y por las prácticas administrativas—*de los médicos escolares*—cualquiera sea su grado y actuación—*de consagrar una parte de su tarea á la obra educativo-sanitaria*. (Por razones ligadas al honorario ó estipendio, al sistema de reclutar ó formar el personal médico, y por otras más, lo cierto es que esta parte tan noble de la tarea impuesta al médico escolar tiene al presente una mínima expresión).

VIII.—*Reglamentación higiénica*:—*parte sanitaria de los distintos reglamentos escolares*. (La reglamentación de los deberes de profilaxis, de las funciones médico sanitarias de un instituto, ó de los institutos, aparte de los hechos que determina inmediata ó mediatamente, es un excelente *recurso de instrucción*,—para el personal directivo y docente, para los alumnos y para las mismas familias. No es preciso insistir mucho sobre los cuidados que demanda la elaboración reglamentaria. Se está actualmente en dicha labor y se tienen esos cuidados. Los reglamentos médico-profilácticos,—no obstante las inevitables diferencias que entre ellos se introduzcan,—habrán de concordar, arribando si fuere posible, ó permitiendo se arribe más tarde, á la formación de un cuerpo coherente de decisiones bien fundadas, á un verdadero *Código de sanidad escolar*, perfectamente adaptado á la Escuela Argentina. La Sección Escolar del Departamento Nacional de Higiene, ha tiempo que comprendió este objetivo y va rectamente hacia él).

IX.—*Preparación por los cuerpos técnicos de «instrucciones» sanitarias, generales y especiales, para el uso de las direcciones de colegios y cuerpos docentes*.

(Estas *instrucciones* constituyen una nueva forma de labor educativa y difusiva, que va tomando un sello propio «sui generis». Se apartan de las decisiones reglamentarias y gubernativas, como así de la producción esencialmente docente. Á título de ejemplo, puede mencionarse un trabajo de Richter destinado á la instrucción elemental alemana. La Sección Escolar del Departamento Nacional de Higiene se preocupa de producir *ins-*

trucciones de un corte y un contenido adecuados á la situación, carácter, manera de ser funcional, etc., de nuestros institutos).

X.—*Preparación de clases, de conferencias escogidas, de lecciones—modelo*;—con el conveniente aparato demostrativo, con la mayor base objetiva, y también, naturalmente con el «modus operandi» más perfecto en lo pedagógico.—Preparación de lecciones sobre *temas corrientes* del programa ó sobre *enseñanzas especiales*:—*antialcohólica, maternológica, anti-tuberculosa, etc.*; lecciones que pueden fijarse, imprimirse y difundirse para el uso de los demás médicos, de los demás profesores. (En esta parte de la acción es á nuestros médicos profesores á quienes toca el deber y el honor de la iniciativa, que, puede decirse, no se ha manifestado todavía, tan cortos é irregulares han sido los pasos dados).

XI.—*Preparación de textos* apropiados para la enseñanza de la Higiene en los distintos institutos, años y grados, etc.—Preparación de *libros de lectura*,—ó de trozos ó capítulos especiales que hagan parte de los libros corrientes—libros igualmente adecuados á las diversas condiciones de edad, grado de instrucción, etc.

(La satisfacción de las indicaciones señaladas en el presente grupo, en su segunda parte, sobre todo, comporta esfuerzos y exige aptitudes mayores de lo que ordinariamente se cree. Pues, hácese indispensable este triple dominio: el de la materia científica en sí, el del arte de la composición literaria y el de los principios psicológico-didácticos que rigen los procesos de la transmisión, asimilación y difusión de las nociones científicas. La adaptación de las enseñanzas y lecturas á la potencia comprensiva y á las condiciones y modalidades tan diversas de la mentalidad infantil, es de obtención difícilísima. Explícate, pues, que tantas tentativas de simplificación y vulgarización fracasen antes de que alguna resulte feliz. Hay aquí una dirección que convendría siguiesen los higienistas argentinos dotados de talento literario, así como los escritores informados en las cosas de la ciencia).

XII.—*Preparación de conferencias populares, de cartillas, carteles, etc., con destino á las clases menos ilustradas* (Este género de producción, no exento de dificultades tampoco, puede prestar reales servicios. Ha cobrado últimamente mucho vuelo en otras partes; aquí mismo comienza á cultivarse con fruto).

XIII.—*Fomento*—por las autoridades directivas de la enseñanza, mediante el empleo de recursos é incentivos que estimu-

len la iniciativa individual—*de esta producción de textos, libros de lectura, lecciones-modelo, instrucciones populares, etc.* á que se alude en las indicaciones anteriores. (Estos elementos como se comprende, no pueden provenir de otras partes, no pueden, adquirirse por compra directa; deben ser preparados en el país de modo á que respondan á las necesidades locales, regionales, nacionales, y á que consulten nuestras características y modalidades).

XIV.—*Dotación—así á las dependencias médico-escolares, como á los centros de enseñanza, institutos, escuelas, en la medida que su naturaleza y jerarquía exija—de los elementos que requiere la enseñanza experimental, objetiva de la Higiene:—aparatos, instrumentos, útiles, carteles, planos, gráficas, muebles, objetos y útiles-modelo, etc., etc. Habilitación de gabinetes-museo con este objeto.* (Todos los institutos deben poseerlos, pequeños ó grandes, siquiera sea como una parte del gabinete ó museo que tiene un destino más amplio).

XV.—*Dotación más rica en elementos de esta clase á los institutos que forman educadores, á las escuelas normales, particularmente á las de profesores.* (Todavía más á la *Escuela Normal superior*, que mañana se forme, la cual ha de proponerse—plan que expondrá el autor en su tiempo—entre otras formaciones, ésta, exigida premiosamente: la de docentes que tengan amplia versación en la materia fisiológico-sanitaria, que se especialicen en ella.—Véase otras indicaciones correlativas).

XVI.—*Educación por el hecho; por el acto de gobierno; por los procedimientos administrativos que suprimen y corrigen vicios y hacen imperar decisiones favorables á la higiene;—por la edificación salubre,—por la implantación de regímenes fisiológicamente aceptables, de buenos horarios, de excelentes métodos de labor,—por fundaciones y creaciones institucionales y pedagógicas que signifiquen adelantos aplicativos en el orden medicofisiológico;—colonias escolares; excursiones; escuelas especiales de bosque, de playa, de campaña; escuelas-asilo; escuelas-modelo para niños presdispuestos, escrofulosos, neurópatas, para niños enfermos en general, etc.*

(Grupo de indicaciones es éste del mayor interés. Su planteamiento formal, científico,—en lo que toca á los números últimos—su ejecución mayormente, aunque sólo fuese en forma lenta y progresiva, marcará, marcará debo decir, en la instrucción na-

cional toda una nueva y amplia senda que la pedagogía contemporánea está trazando. El actual gobierno de la educación ha demostrado que quiere seguirla y ha ordenado ya los estudios previos. Esas creaciones, esas fundaciones una vez efectuadas, además de llenar sus fines propios, constituirán preciosas *enseñanzas*. Serán verdaderas *lecciones de cosas*, de las que más se graben. Desde este punto de vista, tan sólo, he querido presentarlas aquí. No me sería posible detenerme ahora en más explicaciones y desarrollos, ni en puntualizar especificaciones).

XVII.—*Difusión extraescolar, en la familia, en el pueblo, de los conocimientos y de las prácticas de la higiene.* (Se dispone hoy para tales fines de un conjunto de procedimientos y recursos que vienen conquistando mucho auge en las prácticas modernas de la educación. No los detallaré aquí. Básteme una simple referencia á la «Extensión» escolar y universitaria que empieza á regularizarse, á metodizarse en el país. Indudablemente, como asunto de la Extensión, ninguno, absolutamente tiene derecho á ser antepuesto al asunto sanitario. Los carteles y cartillas, las publicaciones de corte apropiado, son también elementos útiles ya enunciados en otro número. Para exteriorizar y proyectar en las familias de los escolares las decisiones é instrucciones que se estime conveniente, la escuela moderna posee toda una serie de procedimientos y prácticas que comienzan á generalizarse entre nosotros. Entran en el grupo igualmente las Asociaciones, las «Ligas», fundadas en los grandes países y que funcionan con éxito creciente. Su objetivo inmediato en producir la alianza de voluntades, la armonía de distintas labores profesionales, de suerte á que fructifiquen iniciativas y acciones conducentes al fin deseado: la salud y el vigor del niño (ó del obrero, de fracciones de pueblo, etc.). El propósito educativo higiénico constituye de un tiempo á esta parte cuando no el único, uno de los primeros que persiguen las sociedades, las ligas que con frecuencia se fundan en Europa y América del Norte. Si pudiera particularizar aquí mis referencias haría mención de algunas sociedades de Alemania, Inglaterra, Francia y Bélgica. Entre nosotros el movimiento empieza también á tomar caracteres que mucho prometen).

XVIII.—*Reformas en la alta instrucción y en las mismas formaciones profesionales cimentadas por la universidad:*

a—Formación por las facultades de ingeniería y las escuelas de arquitectura, de técnicos que conozcan á fondo la edificación

salubre, y, por tanto, la higienología especial de la construcción escolar; *formación de arquitectos higienistas*.

b—Transmisión, por la facultad correspondiente, de las materias teóricoprácticas que en el día constituyen la *Ingeniería sanitaria*, en toda su vasta extensión: saneamiento de las tierras, salubricación de ciudades y pueblos, construcciones especiales, alcantarillados, tecnología sanitaria. (Es sorprendente, en verdad, que en un país como la Argentina, á la altura en que se encuentra su desenvolvimiento material y científico, haya necesidad de promover recién una dirección de estudios técnicos como éstos, tan estrechamente ligados á la prosperidad y la vida de las poblaciones).

c—Formación por las facultades de medicina, por la universidad si se quiere, de profesores particularmente competentes en la materia fisiológicohigiénica, y, aun más circunscriptamente, en la parte de esta materia que se relaciona con la educación. Pero, si tal demanda fuere en este instante prematura, reducir-la á un curso destinado particularmente al conjunto de enseñanzas teóricoexperimentales tan interesantes como vastas que definen ese rumbo profesional.

d—Institución de cursos universitarios superiores, de «*conomamiento*», sobre el transformismo biológico y social, en que tengan natural inclusión, con los factores psicológicos y pedagógicos, los antropotécnicos y sanitarios. (La educación somáticofisiológica, las ciencias que tratan de la energía humana y su distribución y sus desviaciones y enfermedades,—las ciencias y artes gímnicas—desprenden ya principios generales y encierran conceptos dominantes, cuando se las trata en su aspecto filosófico. Convendría altamente, sin duda, fuese este aspecto presentado con unidad y método ante las jóvenes inteligencias que en la sucesión regular de las cosas deben ocupar más tarde posiciones directivas).

XIX.—*Centralización*, finalmente, *de los actos directivos*, de las impulsiones de corrección, innovación y creación (así en el orden funcional, pedagógico, como en el material: dotaciones, distribución de elementos, etc.), conducentes á cimentar la enseñanza de la higiene en todas las esferas y zonas de la instrucción pública, á *organizar la cultura higiénica nacional*. Esta centralización se obtendría mediante estas dos creaciones, constituidas en una sola:

1^a.—*Un museo-gabinete central de Higiene*: de higiene escolar y pedagógica, de higiene general, y de «Pedagogía de la

Higiene», que contenga y distribuya los aparatos y útiles, instrumentos, muebles, objetos-modelos, libros, carteles, y cartillas, etc., etc.

2ª.—*Un Instituto Nacional de Higienicultura*, (encerrando aquel museo) que asuma la alta dirección científica y técnica de los trabajos de esta clase (enumerados en el conjunto de disposiciones anteriores).

(Esta creación consulta razones poderosas de progresión y diversificación científica y administrativa. Realizárase tomando atribuciones funcionales, por una parte, á las dependencias médicoescolares, por otra, á las inspecciones pedagógicas. Restaría á cada uno de esos campos técnicos y científicos el de la Higiene y el de la Pedagogía, justamente lo indispensable, para añadiendo elementos propios constituir un organismo encargado de promover y dirigir en su faz pedagógica, la educación higiénica nacional).

Resumen. Conclusión. Con la enunciación que acabo de hacer de las indicaciones dominantes, sugeridas por la observación y el estudio directo—indicaciones presentadas como queda dicho, en forma que ha de facilitar más tarde la tarea de definir y especificar las reformas y creaciones que se imponen—réstame tan sólo ofrecer una conclusión sintética. Ella contiene virtualmente todas las prescripciones que más ó menos definitivamente se hallan señaladas en lo que precede. Envuelve, además, un *voto* cuya efectuación progresiva, si es cierto que comporta muchísimas dificultades, ninguna insalvable por suerte, brinda en cambio el incentivo de su propia trascendencia. De su realización depende en buena parte la prosperidad física, y, con y por ella, la prosperidad mental y moral de las poblaciones argentinas. Digo «argentinas» por cuanto es á la organización y situación educacionales de mi país que he contraído particularmente el examen, como ya lo expresé. Sin embargo, las conclusiones aplicativas, que desprendo del modesto estudio que tengo la honra de someter á la ilustrada consideración de la asamblea, acaso puedan contribuir en algo á promover discusiones ó estudios con referencia á otras naciones de Hispano-América. Analogías pronunciadas de situación y desarrollo, que no me detendré á indicar, autorizan á presumirlo.

Necesítase ampliar y vigorizar la Enseñanza de la Higiene; necesitase transformar esa enseñanza en todo el organismo pedagógico de la República. Esta exigencia no surge

de razones de mera didáctica, ni de fundamentos pedagógicos comunes, ni aun, obedece á simples anhelos de adelanto intelectual: impónenla motivos más poderosos, de salud, de progresión étnica, de prosperidad colectiva en todos los órdenes. De lo más elemental á lo más elevado en la instrucción regular, desde los kindergarten hasta los cursos superiores de la univesidad, todos los establecimientos é institutos—con las diferencias consiguientes de grado y forma,—reclaman la inteligente aplicación en tal sentido de facultades y fuerzas de innovación y creación.

La transformación ha de hacerse á la vez en el sentido de la extensión ó amplitud, de la selección, de la intensidad, del método y de la adaptación al medio, á las necesidades locales, regionales ó de ambiente y también á determinadas finalidades de sexo, profesionales, sociales, etc. (enseñanza profiláctica, antialcohólica, antituberculosa, antiendémica, maternológica y puerícola, etc. etc).

Esta obra de renovación, vastísima y fecunda, ha menester de medidas, reformas, creaciones, emanadas, unas directamente de los poderes públicos y de las administraciones; otras, de los cuerpos técnicos de la higiene escolar, de las universidades, de los centros regulares de estudios, otras aún, de los cuerpos profesionales: médicos, educadores, higienistas, etc. y finalmente, algunas asociaciones de formación libre.

ANTONIO VIDAL

Director de la Sección Escolar
del Departamento Nacional de Higiene.

(Nota. Muchas de las iniciativas y medidas indicadas ó sugeridas en el curso de este estudio, están previstas y aceptadas por las actuales autoridades directivas de la instrucción nacional. Pruébalo el decreto expedido por el Ministerio con fecha 31 de diciembre del año anterior, cuya una de sus disposiciones se refiere expresamente á la enseñanza de la Higiene. Por ese acto de gobierno se instituía una comisión técnica de que forma parte el autor del presente trabajo. En ocasión del estudio que la comisión produzca, serán presentadas y explicadas las reformas aquí enunciadas).

ENSEÑANZA DE LA FISIOLOGÍA APLICADA Á LA PSICOLOGÍA,
EN LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORES DE LA CAPITAL
CARÁCTER QUE DEBE REVESTIR—PROGRAMAS—HORARIO—SIS-
TEMA DE PRUEBAS—EL PROFESOR.

«Callar la verdad es esconder oro».

A fines de diciembre de 1906, elevé á la Dirección de la Escuela Normal de Profesores de la Capital, una exposición de las observaciones que me sugirió el curso de fisiología que había tenido el honor de dictar ese año en este Instituto; y si ahora vuelvo nuevamente sobre el mismo tema, es porque así me lo ha aconsejado un gran educador que me honra con su amistad y cuya especial competencia en estas cuestiones de enseñanza, nadie pone en duda.

El objeto de la educación de los niños es su cultura física, intelectual y moral. Preguntémonos, pues, lo que tiene que hacer el buen agricultor que se preocupa del cultivo de su tierra y ambiciona, como es natural, la obtención de las mejores cosechas.

Se preocupará ante todo de elegir un *suelo* cuya naturaleza sea apropiada á la explotación agrícola que desea realizar. Sería locura sembrar en suelos refractarios; trigo sobre rocas, por ejemplo ó papas en salitrales. Cuando se trata de la tierra, no hay nadie que no esté conforme con este principio, pero si se trata de niños, muchas familias persisten en la convicción de que sus hijos nacen y que son perfectamente aptos, para hacer carrera en cualquier rama del saber. Sobre todo si se trata de la más elevada de todas: del profesorado y que el éxito de su prole depende únicamente de la enseñanza que reciba, por más especializada que ésta tenga que ser.

Sin embargo, cuando estos niños demuestran un desinterés completo para el estudio, cuando se abstienen de todo trabajo personal, del esfuerzo propio que sólo permite la asimilación mental de la enseñanza; cuando ninguna cuestión por más importante, por muy bien presentada que sea, no despierta su atención y su interés, es mucho mejor para ellos mismos que se encaminen hacia otros horizontes.

El mundo es grande, y si en las sociedades los cerebros

que piensan é instruyen valen mucho, los brazos que trabajan, ejecutan ó defienden, son tan indispensables como los primeros, para la vida y el bienestar general.

Un examen de ingreso destinado á darse cuenta, no tanto de los conocimientos de los futuros alumnos, sino sobre todo de su grado de aptitud sería de recomendar. Bastaría que versara sobre conocimientos elementales, como la escritura, la ortografía, la redacción, la prolijidad, etc.

Se podría, como lo hace la naturaleza, eliminar así á los menos aptos para su mayor bien, y en el interés bien entendido de las familias y de la sociedad.

En las clases no habríamos entonces *escolares* y si todos los oyentes no fuesen discípulos, serían por lo menos alumnos de verdad.

Un terreno nunca es directamente apto para la siembra, y es el agricultor quien debe prepararlo, arando, modificando, labrando este suelo aun virgen. En la educación esta tarea del desmonte incumbe á las escuelas elementales. Pero es insuficiente cuando se trata de abordar con provecho ciertos estudios para los cuales es necesario que los alumnos tengan una cierta preparación, si quieren aprovechar bien las lecciones de sus profesores.

El estudio de la fisiología requiere como base esencial, conocimientos precisos de anatomía é histología, de física y de química. Porque no es posible hacer una exposición científica, aun elemental, del mecanismo de la vida y de sus funciones, á los que ignoran la forma y la composición de las piezas que los determinan.

Me dirán ustedes: el profesor consagrará los primeros meses de su curso á estos estudios preparatorios. — Pero preguntaré, qué tiempo le quedará entonces para desarrollar normalmente la asignatura de su cátedra?

Que los alumnos lleguen al quinto año de estudios normales sin los primeros conocimientos de física y de química es ya asunto serio; pero es mucho más grave, que les falten los conocimientos elementales de redacción y de ortografía.

En agricultura, cuando un cultivo requiere un suelo enriquecido en nitrógeno, se siembra primeramente leguminosas que asimilan este elemento del aire y que se sepultan más tarde en la tierra.

Del mismo modo, todas las enseñanzas tienen que ligarse entre sí y es la psicología fisiológica la que tendrían que estudiar

primero los alumnos para prepararse á la enseñanza de la psicología fundamental ó propiamente dicha y de la cual la psicología infantil es una simple aplicación.

Por lo tanto, si en los programas se conservan estas asignaturas, habría que tener en cuenta que con la mayor buena voluntad, es del todo imposible exponer á los mismos alumnos durante el mismo año, y á su tiempo, la psicología por una parte y por la otra la fisiología de los centros nerviosos y de los órganos de los sentidos.

Es algo así como si se quisiera enseñar simultáneamente á un mismo auditorio ignorante, los primeros libros de la geometría y las secciones cónicas.

Si uno se fija en la edad media de los alumnos matriculados, se ve que en general, por muy precoces que puedan ser sus inteligencias, su desarrollo mental no les permite abarcar con gran provecho cierta clase de estudios que requieren no sólo conocimientos previos sino también atención sostenida y madurez de juicio. Una ley de fisiología general harto olvidada nos enseña que las plantas y los animales demasiado jóvenes no pueden dar fruto.

El profesor debe imitar á la madre que cría su tierno hijito, al evitar el darle alimentos excelentes pero que su estómago no puede aún digerir. Cuando la asimilación no se produce, pronto aparecen los peores trastornos.

Para ingresar en las Escuelas Normales al curso de Profesores, creo sería conveniente fijar una edad más avanzada.

Esta disposición tendría además otra ventaja: permitiría con menos inconvenientes cierta especialización de los estudios, único modo de dar una enseñanza más intensiva y se transformaría, como lo proyectaron sabios estadistas, la Escuela Normal de Profesores de la Capital, en una Escuela Normal Superior, tal como las hay en otros países.

El proyecto formulado por el Sr. Pablo A. Pizzurno, Director actual de la Escuela, proyecto que merece el más sincero aplauso, divide los cursos en tres grupos especializados: profesores en letras, profesores en ciencias matemáticas, profesores en ciencias naturales ó evolutivas.

Ateniéndome únicamente á la enseñanza de las ciencias y tomando como base 24 horas semanales de enseñanza didáctica y seis horas de trabajo de laboratorio ó de biblioteca, durante tres años;—tuve el honor de proponer meses pasados el plan de estudio siguiente.

En el cuadro las cifras en bastardilla indican las horas de los trabajos de laboratorio

CURSO GENERAL PARA LOS ALUMNOS EN CIENCIAS MATEMÁTICAS Y EVOLUTIVAS

CULTURA	PROFESIONAL	Teórica	Introducción fisiológica á la psicología.....	3.2	—	—	
			Psicología con sus aplicaciones á la educación.....	—	3	—	
			Lógica y moral. Aplicaciones á la educación.....	—	—	2	
	LITERARIA	Práctica	Pedagogía y práctica.....	2	3	4	
			Sociología y moral cívica.....	—	—	1	
			Lectura, Elocución, Composición. Castellano	2	—	—	
	ARTÍSTICA	Extensiva	Idioma extranjero.....	3	3	4	
			Formas	Dibujo natural.....	1	—	—
			Sonidos	Modelado.....	—	—	—
	CIENTÍFICA GENERAL	Energías	Canto	1	1	1	
			Sus acciones sobre la mat.	Física (Energías molares, Acústica, Calor.).....	3.2	—	—
		Física (Óptica, Magnetismo, Electricidad).....		—	3.2	—	
		Química inorgánica	—	3.2	—		
	Química orgánica.....	—	—	3.2			
					15.4	16.4	15.2

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN PARA LOS ALUMNOS DEL CURSO DE CIENCIAS MATEMÁTICAS

LAS CANTIDADES	Aritmética.....	3	—	—
EL ESPACIO GEOMÉTRICO	Geometría plana y Topografía.....	3.2	—	—
	Geometría del espacio.....	—	3	—
EL TIEMPO Y EL MOVIMIENTO	Mecánica.....	2.2	—	—
	Cosmografía.....	—	2.2	—
LAS SIMPLIFICACIONES	Algebra, Trigonometría	—	3	3
	Geometría descriptiva y perspectiva.....	—	—	4
		8.4	8.2	7

PARA LOS ALUMNOS DEL CURSO DE CIENCIAS EVOLUTIVAS

EL MUNDO INORGÁNICO Y SU EVOLUCIÓN	Geología y mineralogía.....	3.2	—	—
	Geografía física.....	—	2.2	—
LAS PLANTAS Y SU EVOLUCIÓN (FITOLOGÍA)	Organografía	3.2	—	—
	Fisiología.....	—	2.2	—
	Taxonomía y distribución	—	—	3.2
LOS ANIMALES Y SU EVOLUCIÓN (ZOOLOGÍA)	Estructuras animales y taxonomía.....	3.2	2	—
	Desarrollo en el tiempo y en el espacio.	—	2.2	—
EL HOMBRE Y SU EVOLUCIÓN	Generalidades, aparatos y funciones....	—	—	3.2
LA VIDA Y SU EVOLUCIÓN	Biología general.....	—	—	3.2
		9.6	8.6	9.6

Este plan permitiría subsanar en gran parte los inconvenientes que he apuntado anteriormente y además una vez que los profesores hayan establecido entre sus programas respectivos la correlación necesaria, la exposición de las materias durante los tres años se desarrollaría paralelamente á la evolución misma de la tierra y de los seres que la pueblan.

De este modo surgiría espontáneamente, en el espíritu de los alumnos la mayor enseñanza filosófica: la evidencia de la continuidad ó de la evolución en todos los dominios de la naturaleza y de la ciencia.

Volvamos ahora á nuestra comparación primitiva.

Si el agricultor tiene que preocuparse de la clase del suelo á elegir, no deberá tampoco olvidarse del clima. Por excelentes que sean las tierras en Santa Cruz, nunca se cosechará allí la caña de azúcar.

Tratándose de enseñanza, considero que podemos equiparar al clima y á la atmósfera, las condiciones ambientes en las cuales vive el alumno, ya sea en la escuela ó en el seno de su familia.

El profesor no puede intervenir en algunos de estos asuntos, del mismo modo que el agricultor no puede evitar siempre las sequías, las heladas ó el granizo.

Sin embargo, puede hacer la estadía en la escuela, agradable para los alumnos, llenando los edificios de plantas y de arte.

No hay que hablar de la disciplina, porque dentro de una Escuela Normal no se pueden suponer faltas de este orden.

En cuanto á la cooperación de las familias, es desgraciadamente muy poca, y aunque hubiera mucho que decir al respecto no me ocuparé hoy de este tema.

Una vez elegidas la tierra y la región, preparado debidamente el suelo y tomadas las disposiciones necesarias para resguardarse lo más posible contra las perturbaciones atmosféricas, el agricultor tiene que abordar el examen de una cuestión muy seria: la elección de una semilla seleccionada.

En la enseñanza, la semilla consiste en los programas de cada curso. Examinaré este asunto, primero desde un punto de vista general y luego del punto de vista especial de la Fisiología aplicada á la Psicología.

En la enseñanza de todas y cada una de las asignaturas debe propenderse á un mismo fin, que no puede ser sino el desarrollo libre y armónico del cuerpo, de la inteligencia, del juicio, de los sentimientos morales y estéticos y en fin de la voluntad de los alumnos.

Pero, mientras que los conocimientos humanos han ido é irán diariamente multiplicándose en proporción casi geométrica y especializándose aún de más en más, la constitución del cerebro humano, no ha podido variar sensiblemente durante los dos ó tres últimos miles de años y nadie puede pretender condensar en fórmulas concisas, todos los descubrimientos modernos, para grabarlos como con un buril en la corteza cerebral de los niños. Como lo ha dicho hace tiempo Montaigne: «Vale mucho más una cabeza bien hecha, que una cabeza bien llena».

Llegando á una semejante conclusión, el Dr. Forel agrega lo siguiente: «Los nombres secos, las fórmulas áridas, las recopilaciones de hechos que rellenan las enciclopedias de todas las especialidades, son un bagaje que no tiene sino muy poco que hacer en nuestro cerebro. Su colocación está en los estantes de nuestras bibliotecas, adonde cuando lo necesitamos podemos consultarlo con ayuda de buenos índices alfabéticos».

Para eso se hacen los diccionarios y las tablas analíticas y no para aprenderlos de memoria.

Los especialistas más distinguidos en una rama, los que hacen verdaderamente adelantar una ciencia, son los que la comprenden y *combinan con sus propios pensamientos* y no los que hacen ostentación de erudición, recitando de memoria unas cuantas fórmulas».

A muy poca consideración será acreedor un profesor que no supiera elegir dentro de las materias que enseña, sólo los hechos fundamentales definitivamente establecidos, demostrando, y eso es quizá lo más esencial, cómo estas nociones han sido adquiridas.

Savoir choisir, c'est savoir enseigner.

No descuidará tampoco de señalar la importancia que estos hechos ó leyes tienen por sus aplicaciones teóricas ó prácticas.

Deberá tratar ante todo de desarrollar la observación metódica y personal de los alumnos, formar su juicio y su sentido crítico, de tal modo que después ellos los apliquen correctamente á cualquier otro estudio.

Es decir, que el objeto primordial de la enseñanza tiene que ser el perfeccionamiento de la herramienta intelectual, y no podemos de ningún modo declararnos satisfechos sólo con desarrollar en los discípulos las facultades animales más primitivas y elementales de cerebro; la memoria y la asociación de ideas.

Las teorías científicas, muchas veces no son sino simples juegos de palabras que disfrazan muchos errores ó nuestra profunda ignorancia.

Las autoridades escolares, quienes han introducido en el plan de enseñanza elemental, y tan especializada como debe ser la enseñanza en las Escuelas Normales, el estudio de la Fisiología aplicada á la Psicología, no han trazado sin embargo, programa alguno para esta asignatura.

Este hecho se comprende si se tiene en cuenta que es una verdadera innovación, y que en los países extranjeros, sólo se da esta enseñanza á un auditorio muy preparado, y sólo en aulas de Institutos ó laboratorios científicos muy superiores.

Los estudios de Psicología se dividen en realidad, sólo en dos grupos: La Psicología subjetiva é introspectiva en relación directa con la Filosofía, y que ofrece medios cómodos para verificar cualquier opinión preconcebida y la Psicología objetiva. Esta es ante todo experimental, es decir, física ó biológica; y constituye según las opiniones modernas, la verdadera Psicología fundamental, que viene á ser un capítulo de la Fisiología de los seres vivientes y en particular de la fisiología del sistema nervioso, cuando éste hace su aparición en la escala animal.

Por lo tanto, es en rigor muy difícil deslindar los programas de la Fisiología aplicada á la Psicología y de la Psicología objetiva ó experimental.

La Psico-física, que se basaba sobre una concepción enteramente falsa de la actividad de los seres vivientes, se cultivaba sobre todo en Alemania, y parece encontrarse hoy en día en decadencia. Se ocupaba casi exclusivamente de la acción de los varios factores físicos sobre las manifestaciones de los seres vivientes, y de las variaciones concomitantes de los primeros con los fenómenos cerebrales considerados como relativamente sencillos!

He considerado que el programa de mi curso, debía mantenerse á igual distancia de los extremos y he agregado á la Fisiología aplicada á la Psicología, nociones de biología general fundamento y base de todo lo demás.

Pero, por doquiera que extendamos la vista, pronto notamos que casi todos los resultados que parecen alcanzados en estos grupos de conocimientos no son sino verdades relativas ó hechos aislados, cuando no simples hipótesis.

Los estudios de las localizaciones cerebrales han llegado á pocos resultados indiscutibles. La teoría del amiboismo de los neurones, que ha gozado durante un tiempo de tan gran favor para explicar los sueños, las asociaciones de ideas, etc., ha sufrido ahora serias modificaciones. De la famosa ley de Weber

y Fechner, sólo se ha conservado el hecho general indiscutible pero sin fijarse más en la forma matemática, sólo adecuada dentro de límites estrechos. Lo que parecía ayer verdades son errores al siguiénte día, con lo que queda justificado que la ciencia no es sino un camino de larga paciencia.

La Psicología fisiológica comparada, es una ciencia que recién empieza por hacerse, gracias á los importantes trabajos de Loeb y sobre todo de Bohn. Hasta hace muy poco era más bién una simple recopilación de leyendas ó de hechos transfigurados por el antropomorfismo.

La Fisiología psicológica propiamente dicha, ha presentado conclusiones muy poco científicas para garantizar el valor de un método que buscaba alcanzar los fenómenos mentales con el estudio de la respiración, del pulso ó de la secreción.

Todos tenemos en la memoria el reciente y ruidoso descalabro de los radios N. de Blondlot.

Sin duda se han obtenido un gran número de hechos importantes para la Psicología; se han ideado métodos de examen de los sentidos y de la inteligencia, se ha tratado con razón de uniformizarlos; pero, en realidad, todos se encuentran aún al estudio como lo confiesan sus principales adeptos.

Se ha tratado sobre todo de estudiar el desarrollo de las funciones mentales en los niños; pero el que lee con atención las obras últimamente publicadas sobre todas estas cuestiones, no encuentra en general sino hechos amontonados, algunos contradictorios; y es muy difícil entre este verdadero caos, elegir lo definitivamente establecido y lo fundamental que hay que enseñar á los alumnos.

¿Qué les importaría, pues, conocer el número de contracciones voluntarias que el dedo grueso del pie puede efectuar por segundo cuando el sujeto presta á este acto toda su atención?

Pocos son los especialistas que no se pierden en nimiedades que confinan á veces con la puerilidad; olvidan con deplorable frecuencia lo que dijo Aristóteles: No hay ciencia sino de lo general.

Me parece que al introducir la Psicología fisiológica en nuestras escuelas normales, los redactores del plan actual de estudios se han adelantado un poco á la ciencia positiva. Para interpretar sin embargo su pensamiento, salvar los inconvenientes que acabo de señalar y preparar del mejor modo posible á los alumnos, para recibir más tarde una enseñanza más desarro-

llada de la Psicología, he dividido mi programa en cuatro secciones que corresponden á dos meses de exposición cada una.

1º Nociones de biología general.

2º Anatomía, histología y fisiología de los centros nerviosos.

3º Estudio de los sentidos.

4º Aplicaciones de la fisiología á la psicología.

En fin, creo de interés agregar aquí las bolillas correspondientes á mi curso y tales como las he propuesto á la aprobación de la Superioridad.

Programa de fisiología aplicada á la psicología.

1

Los conceptos fundamentales (cantidad, espacio, tiempo, materia, energía, reacción) y las ciencias que los estudian. Estas son las bases de las ciencias naturales. Cómo se deben estudiar los individuos. Relaciones de la biología, fisiología y psicología. Importancia de las ciencias naturales para el individuo y la sociedad.

2

Evolución de la tierra y aparición de la vida. Sus caracteres, asimilación y limitación. La vida produce estructuras y energía potencial.

3

Comparación con lo que no vive. Las llamas. La física y la química de los seres vivos. Elementos, combinaciones y productos característicos. Clasificación química de los seres vivos. Las plantas y los animales. Causas de su diferenciación.

4

La morfología de los seres vivos. El plástido, organismo elemental de los seres vivos. Su estudio al estado estático (citoplasma, núcleo, etc.) Clasificación morfológica de los seres vivos, mono y polipastidarios, sincitios ó plástidos polinucleados.

5

La fisiología de los seres vivos. Estudio cinético de los plástidos. Funciones del citoplasma y del núcleo, aislados ó unidos. Cambios de materia y energía. Nutrición, respiración, circulación calor, movimiento, etc.

6

La ontogenia de los seres vivos. Formación directa y cario-cinética. Duración de la vida. Vejez y rejuvenecimiento en los monos y poliplastidarios. Base de la herencia.

7

Cómo se constituyen los animales poliplastidarios. Formas embrionarias generales. Las tres hojuelas de la gástrula y sus derivados. La utopía de la igualdad. Consecuencia de la vida en común. Interdependencia. Diferenciación morfológica. División del trabajo fisiológico. Evolución y transformismo. Centralización. Aparición del sistema nervioso y su objeto. Aparición de las simetrías radiales y bilaterales.

8

Las funciones fisiológicas. Tejidos, sistemas, órganos, aparatos, funciones. Condiciones fundamentales de las funciones. Clasificación de las funciones fisiológicas.

9

El individuo orgánico en el espacio y en el tiempo. Clasificación de los individuos. La personalidad ó el yo. Los seres vivientes y los mecanismos.

10

El alma de la materia y de los seres vivientes. Su definición estática y cinética. Continuidad de la vida. Origen del alma individual.

11

La excitabilidad. Carácter biológico fundamental de los seres vivientes. Energías potenciales. Duración y efectos de la excitación. Condición de la excitación. Los excitantes y su clasificación. Intensidad del excitante. Umbral de la excitación.

12

Estudio de los principales excitantes. Excitantes tróficos. Excitantes químicos. Causa de los movimientos de la materia viviente. Excitantes mecánicos, térmicos, luminosos y galvánicos.

13

El sistema nervioso y su rol, su aparición y su constitución en las ramas del reino animal. Telegrafías orgánicas, con y sin hilos.

14

Las varias manifestaciones del sistema nervioso del hombre. Las divisiones anatómicas.

15

Evolución del sistema nervioso en el hombre. Formación del

eje cerebro-espinal. Las vesículas cerebrales primitivas y sus derivados. Los nervios cerebro-espinales.

16

Los elementos nerviosos, dificultad de su estudio. Desarrollo del neurón. Su constitución y sus variedades. Dendrones y axones. Conexiones interneuronales. Fisiología del neurón. Traumatismos y regeneraciones. Ley de Waller.

17

Signos químicos, físicos y morfológicos del funcionamiento del sistema nervioso. Condiciones fisiológicas de la vida psíquica.

18

La médula espinal. Constitución macroscópica y microscópica. Sus funciones. Las localizaciones medulares.

19

Los reflejos. Sus caracteres. Sus leyes. Su clasificación. Los factores que les modifican.

20

El bulbo raquídeo. Constitución macroscópica y microscópica. Sus funciones. Preside á toda la vida orgánica.

21

El cerebelo. Constitución macroscópica y microscópica. Sus relaciones y sus funciones. Regulación y coordinación de los movimientos asociados.

22

El cerebro en general. Los centros infra-corticales y sus funciones.

23

La corteza cerebral. Su desarrollo. Surcos y circunvoluciones. Su constitución histológica. Las vías de asociación y de proyección.

24

Las localizaciones cerebrales. Métodos de estudios. Clasificación y federación de los centros corticales.

25

Las vías periféricas. Cortípetas y cortífugas. Trayectos principales de las impresiones sensitivas y de las excitaciones motrices conscientes é inconscientes.

26

Los sentidos. Generalidades y definición. El mundo exterior y su percepción. Organos y clasificación de los sentidos.

27

Los sentidos cutáneos: tacto, presión, dolor, calor, frío. Histología y fisiología de cada uno. El espacio cutáneo y térmico.

28

Los sentidos del ojo. Histología y fisiología. Fotopsia. Cromopsia. Iconopsia. Topopsia. Metropsia. El espacio visual y el espacio geométrico. Origen de estas nociones.

29

Los sentidos del oído. Histología y fisiología. Sentidos auditivos. Altura. Intensidad. Timbre. Sentidos de la orientación y del equilibrio.

30

Los sentidos de la boca. Anatomía y fisiología. Sentido del gusto en particular.

31

Los sentidos de la nariz. Anatomía y fisiología. Sentido del olfato en particular.

32

Los sentidos internos: generales (cansancio muscular y mental. Sueño. Sed. Hambre, etc.) y especiales (sentido muscular, sentido de la duración).

33

Los sentidos sociales. El sentido fonético. Anatomía y fisiología normal y patológica. Las afasias. El sentido gráfico. Las agrafias. Desarrollo de estos sentidos.

34

La psicofísica y la escuela de Weber y de Fechner. La psicofisiología y la escuela de Wundt. Los idiomas fisiológicos y psicológicos.

35

Estudio de las condiciones fisiológicas, de las funciones psíquicas generales, conciencia, memoria, sensibilidad, atención, imaginación, ideas, raciocinios, voluntad y libertad.

36

La inteligencia, sus etapas. Tropismos, sensibilidad diferencial.

37

Los ritmos orgánicos. Sueño y ensueños.

38

Los signos físicos de la inteligencia. Su medición.

39

La evolución y el transformismo. Exposición de los hechos. Leyes de Lamarck, de Darwin, de De Vries. Conclusión general.

Una vez sembrado su campo con semilla seleccionada ó plantado su viñedo con valiosas cepas, el agricultor debe elegir el mejor método de cultivo, que forzosamente variará, según las clases de plantas que haya elegido según el clima en que se encontrare.

El método que en mi clase hubiese deseado adoptar exclusivamente, es el sistema de la enseñanza objetiva en todo lo posible, é individual; pero he tropezado para su aplicación con la falta absoluta de tiempo.

Con tres horas escolares semanales de 45 minutos, durante un mes en que ningún día feriado ó de vacaciones venga á coincidir con un día de clase, el profesor dispone de 13 horas escolares mensuales ó sea de 9 horas 45 minutos.

Pero debemos deducir primero: 1 hora para la composición escrita. Es aún un mínimo sumamente exiguo, cuando se trata de una composición de fisiología. El alumno no puede pues en este caso, limitarse, como en matemáticas ó en física, por ejemplo, á indicar por un dibujo ó una fórmula la solución de un problema; sino que tiene que expresar hechos y presentar explicaciones; tiene que redactar en definitiva un pequeño informe y necesita, por lo tanto, un tiempo para la reflexión y la coordinación de las ideas y un tiempo para la exposición.

Luego, para que la composición escrita sea realmente provechosa para los alumnos, el profesor debe dar cuenta, á cada uno de ellos, de los resultados obtenidos ó por lo menos de los errores en que cada uno haya podido incurrir.

Para este trabajo, uno de los más útiles, porque es sobre todo, en este momento que se puede hacer enseñanza verdaderamente individual, se debe calcular también otra hora.

Si hay sólo 20 alumnos que siguen el curso, el profesor dispondrá de tres minutos para hablar de cada composición. ¡No es por acaso un verdadero mínimo!

Como el profesor habrá elegido por tema de la composición la exposición de conocimientos verdaderamente fundamentales, la corrección de la prueba escrita constituirá en realidad, un verdadero repaso de las leyes y hechos más importantes que deben quedar definitivamente grabados en la memoria.

Supongamos siempre que el número de 20, sea el de los alumnos matriculados. Para las interrogaciones orales, empleando sólo 6 minutos por cada alumno, y no es mucho, se pasan ya dos horas, y si por cada uno hubiera que presentar por lo menos dos clasificaciones mensuales, se llegaría á 4 horas.

Para los trabajos prácticos, tan importantes para la enseñanza objetiva é individual y para el desarrollo de la observación metódica y del raciocinio, se requieren, cuando menos, dos horas escolares seguidas, ó sea una hora y media. Los alumnos forzosamente inexpertos necesitan mucho tiempo para instalar aparatos ó hacer disecciones, practicar los experimentos y dibujar ó exponer los resultados.

Así es que en definitiva, para la exposición de la asignatura del curso, quedarían disponibles sólo tres horas escolares si no se suprimieran casi por completo las interrogaciones.

Aun con este correctivo, más bien sensible, es difícil enseñar ⁽¹⁾ en período tan corto ciencias tan vastas, como lo son la Zoología, la Botánica, la Fisiología, etc., y hacer una exposición verdaderamente provechosa, de su espíritu y método y de los principales resultados á que permiten llegar.

Como los trenes rápidos, hay que devorar el espacio, manteniendo á los alumnos en trepidación constante y dándoles impresiones bien fugitivas de las hermosas regiones que atraviesan.

Entre ellos, los que quisieran expresar la verdad, podrían decir: «hemos viajado mucho, pero seríamos incapaces de encontrar solos nuestro camino entre las selvas que de lejos hemos divisado».

En realidad, y aunque no haya escatimado ningún esfuerzo y ninguna labor me temo que no pocos alumnos no sepan sino teorías, es decir palabras.

(1) Aun en la suposición de no tener sino 20 alumnos en clase y de poder alcanzar á la suma máxima de 13 lecciones mensuales.

Nadie discute el rol de la higiene escolar en la instalación material de las escuelas: construcción, aereación, iluminación, etc.; aunque más de una vez los profesores que viven y enseñan allí sepan más que el arquitecto de lo que les conviene ó no.

Pero los higienistas tienen mayores ambiciones, y agitando el temor del *surmenage*, imaginario cuando se trata de los niños que pronto no escuchan á sus maestros cuando empiezan á cansarse,—y con la mayor frecuencia sin ser cansados—tratan de disminuir las horas de clase y de estudio y quieren intervenir en cuestiones de pura pedagogía como con la distribución del tiempo, los programas y los métodos.

La escuela no es sin embargo un hospital! Los alumnos que concurren deben ser sanos y como el verdadero rol de la enseñanza es prepararlos para la vida, no conviene dejarlos ignorar siempre que el esfuerzo es la condición de todo progreso. Cuántas veces el trabajo útil es penoso! Como lo dice C. Chabot: «No dejemos creer á los alumnos, sobre todo á los mayores, que no deben cansarse nunca y que toda clase que produce cansancio es de hecho una clase mal hecha».

Tomando á los haraganes por árbitros, antes de trabajar, sería menester esperar á tener ganas!

Creo que en la Escuela Normal de Profesores no habría inconveniente en aumentar la duración de las clases, por lo menos para los trabajos prácticos y algunas materias.

Es por el ejercicio cerebral progresivo y metódicamente intensificado que se consigue aumentar la potencia de resistencia y de acción del mismo cerebro. Por otro lado el cansancio escolar tiene muy poca relación con el tiempo medido por el reloj. Depende ante todo del método, talento y disposición actual del profesor, de las disposiciones generales y actuales de los alumnos y todos estos factores escapan á una medición precisa.

El tiempo disponible para la enseñanza es demasiado reducido y demasiado también duran las vacaciones escolares, para que se pueda realizar en un año de ocho meses una enseñanza verdaderamente educativa.

Para otras asignaturas este inconveniente puede ser subsanado en parte, poniendo en manos de los alumnos, algunos textos bien redactados y los hay aunque sean sumamente escasos.

Pero para la Fisiología aplicada á la Psicología, no existe ningún texto elemental porque, como lo he dicho, recién en planes de enseñanza secundaria se ha dado entrada á este importante capítulo de la ciencia de la vida.

Como estos conocimientos atraviesan aún un período de formación y de transformación constante y rápida, es poco alentador escribir textos. Los de hoy, mañana resultarán viejos y hay que tener siempre á los alumnos al corriente de los descubrimientos positivos más modernos. Otro inconveniente de los textos es que no pueden aplicarse nunca exactamente, á las necesidades de la enseñanza, que tiene que variar cada año, amoldándose á la clase de alumnos que ingresan.

Conclusión: el reglamento deberá imponer á los alumnos las obligaciones de tomar apuntes en los cursos que siguen y de presentar mensualmente sus cuadernos de redacción, cuya clasificación se tendría muy en cuenta.

* *
*

Si el agricultor debe sin cesar estar al corriente del estado de sus cultivos, le importa mucho más del punto de vista económico y práctico, después de su cosecha, hacer su balance y calcular el rendimiento, es decir, el resultado definitivo que obtuvo.

Con las interrogaciones y con las pruebas semanales y mensuales, un profesor puede seguir paso á paso el adelanto de cada uno de los alumnos; pero nota sólo un eco, *algunas veces muy desfigurado*, de su propia enseñanza.

Con el procedimiento actual y cuando se trata de la exposición de un tema, casi lo único que se puede constatar es que el alumno posee una memoria capaz de retener, más ó menos, una materia durante un mes, y verdaderamente eso no basta.

He observado muchos casos de psitacismo, pero raras veces de verdadera asimilación. Ella requiere pues mayores repeticiones, es decir, tiempo y reflexión.

Una medida que considero absolutamente indispensable, no sólo para darse cuenta del verdadero valor de los alumnos y del grado de su *asimilación intelectual*, sino también para obligarles, por lo menos una vez, á considerar la asignatura en todo su conjunto, en su origen, su armonía y su fin, es restablecer el examen anual final, que abarcaría todos los puntos tratados durante el año.

Para la clasificación definitiva, á las notas del examen de fin de año se agregarían las de las pruebas mensuales, evitando así que por una amnesia momentánea ó cualquier otro inconveniente, los alumnos tuviesen que sufrir las consecuencias de

una prueba única que si bien nunca puede ser aleatoria para los alumnos verdaderamente buenos, se considera sin embargo como tal, para las mediocridades que tientan la suerte.

Este examen anual debería consistir en una prueba escrita, en una prueba oral, en trabajos prácticos y en presentación del cuaderno de apuntes. Además de herbarios ó de colecciones si se tratase de las demás enseñanzas Físico-químicas y naturales.

En definitiva, sería restablecer lo que se ha hecho hace ya dos años en la Escuela Normal de Profesores de la Capital. Conviene hacer notar que los mismos alumnos se prestaron gustosos á estas pruebas y que fueron los primeros en tomar más interés por este sistema de clasificación, que permite á cada uno de los profesores juzgar á cada uno de ellos del mejor modo posible. Sólo los malos alumnos pueden resistirse á rendir exámenes generales.

Para el fin *práctico* que se busca, es decir, para indicar el verdadero valor escolar del alumno y facultarlo para pasar de un grado á otro, bastaba y sobraba la escala de 1 á 4 puntos, que permitía expresar todas las clasificaciones necesarias: Insuficiente, Regular, Bueno, Muy bueno.

Opino que se debería aún suprimir la clasificación regular; un alumno es, á los fines de un examen, insuficiente ó suficiente, y estoy convencido de que una escala es tanto mejor, cuanto su uso menos se presta á sutilidades. Una escala extensa, provoca la ilusión de una precisión ó aproximación mayor, únicamente *para las personas que no reflexionan*.

Para expresar todos los colores del espectro solar, bastan 7 nombres, pero para dar una idea de los matices infinitos, se necesitaría un número enorme de palabras y la conclusión quedaría siempre discutible y convencional. Sobre qué fundamentos se basará un profesor para representar por un 7 y no por un 8 la inteligencia actual ó el conocimiento escolar de uno de sus alumnos?

Para clasificar una composición determinada, es decir, para expresar el *valor relativo de los alumnos entre sí*, no hay otro sistema, sino el inmemorial, aunque imperfecto, que consiste en colocar cada prueba por orden de mérito en una serie lineal. El profesor después de esta tarea siempre muy larga, si se cumple con toda conciencia, puede dividir esta serie en largos *convencionales* á los efectos de la promoción ó de las clasificaciones.

* *
*

Cuando el agricultor ha terminado su cosecha, colocándola en envases que ostentan su sello como garantía de la excelencia de sus productos, se ocupa de encontrar los mercados más favorables.

Si pedimos á nuestros alumnos mayor contracción al estudio: si la enseñanza que les da un cuerpo selecto de profesores, es superior á la que se da en otras escuelas, sería legítimo tratar de asegurar á nuestros diplomados colocaciones seguras y ventajosas. Con este aliciente se obtendría mayor aplicación y se podría exigir una mayor preparación de parte de los que ingresaran.

He usado y abusado quizás también, de la amplia libertad que me ha sido ofrecida para expresar toda clase de consideraciones respecto á las conclusiones á las cuales la enseñanza de mi asignatura me ha permitido llegar.

Sin duda no hay planes absolutamente defectuosos y con una práctica prolongada no pocos inconvenientes se irán subsanando paulatinamente. Pero entretanto, es urgente perfeccionar la correlación de los estudios, y para alcanzar más fácilmente este gran resultado, bastaría que fuesen los mismos profesores los que tomasen á los alumnos desde el primer año y los siguieran hasta el último.

Bastaría que los nombramientos fuesen extendidos por asignaturas generales, sin especificación particular ó de año. En vez de nombrar, por ejemplo, un profesor de aritmética, otro de álgebra, otro de geometría y otro de cosmografía y topografía, se nombrarían profesores de ciencias matemáticas. Cada uno de ellos tomaría á los alumnos en el primer año y los conduciría hasta el último, enseñándoles sucesivamente aritmética, álgebra, geometría, etc.

No habría así ningún recargo para el profesor, ni tampoco para el presupuesto y por lo menos los alumnos seguirían sus estudios con un método siempre igual, lo que más conviene para simplificar la enseñanza elemental.

Por su parte los profesores conocerían mejor á sus alumnos y podrían por lo tanto llegar á mejores resultados.

Se haría lo mismo para los idiomas: el castellano y la literatura: para la física y la química: para las ciencias naturales: para la historia y la geografía.

Pero lo más importante, aunque parezca predicar por mi santo, sería dar mayor extensión á la enseñanza de las ciencias, disminuyendo, si resultare necesario, las horas semanales que

se consagran durante varios años á estudios menos importantes.

El tiempo que se consagra al inglés por ejemplo, me parece un poco exagerado, si se considera el horario asignado á ramas de conocimientos mucho más fundamentales para la instrucción del futuro profesor normal, que cualquier idioma extranjero.

Con las pocas modificaciones que acabo de examinar en el presente informe, creo se llegaría á un conjunto armónico, que podría servir de modelo, hasta para muchas naciones extranjeras.

Lo ventajoso en nuestro caso consiste, justamente, en no estar detenidos por una rutina secular y por una larga genealogía de burócratas, cuyos planes anticuados se basaban, en general, sobre un espíritu estrecho y confesional, poco apto para levantar el alma de las nuevas generaciones hacia horizontes más despejados, de donde se contemplan las vías que la ciencia moderna acaba de trazar, á fin de permitir al hombre alcanzar nuevos progresos perfeccionándose, gracias al conocimiento más exacto de las verdades verdaderas, en el uso de la libertad y sobre todo de la solidaridad y de la bondad.

Nunca nos preocuparemos bastante de los problemas de la enseñanza. La grandeza del país se desarrollará pues, mucho más por la cultura de sus hijos que por la explotación pura y simple de las riquezas de sus campos y de sus mares.

Dr. FERNANDO LAHILLE.

Profesor de la materia en la Escuela Normal de Profesores.

EDUCACIÓN DE LA RESPIRACIÓN (1)

¿Porqué sucumben tantos jóvenes de tuberculosis pulmonar? ¿Porqué esos juvenes franceses de tez pálida, espaldas caídas y pecho angosto que rechaza el Consejo de Revisión? ¿Porqué esas muchachas anémicas cuyos estudios y cuyo trabajo debe ser interrumpido durante largos años? ¿Porqué esos colegiales de boca abierta y atención rápidamente cansada? ¿Porqué esa pereza inherente á ciertos temperamentos? *Porque los educadores han descuidado enseñar á respirar á sus discípulos.*

El niño debe aprender á respirar, como aprende á comer y á nadar. No basta respirar para vivir, es necesario respirar bien, para sentirse bien y desarrollarse bien en lo físico y en lo moral. El papel de la educación respiratoria forma parte, pues, de la enseñanza física, intelectual y moral de nuestra época.

La educación respiratoria es un método que desarrolla, mantiene ó restablece, el juego normal de la función respiratoria.

La respiración fisiológica se realiza solamente por la nariz, lenta y profundamente; el pecho debe desarrollarse en estos tres diámetros: en altura, en anchura y en dirección anterior.

CARACTERES DE LA RESPIRACIÓN FISIOLÓGICA

a) *La inspiración debe ser nasal.*

La nariz detiene el polvo del aire, que podría irritar los pulmones; el aire se recalienta en invierno y evita inflamar los bronquios.

La expiración debe hacerse igualmente por la nariz, de manera que los movimientos sean lentos y progresivos.

b) *La respiración debe ser completa.* Se sabe que, en general, el niño respira con el vientre, la mujer con lo alto del pecho y el hombre con lo bajo del tórax.

(1) *L'Éducateur Moderne*—Abril 1909.

Es necesario que respiremos á la vez con todas las costillas y el diafragma que levanta el abdomen.

c) *La respiración debe ser suficiente*, es decir, que á cada respiración es necesario absorber una cantidad de aire para aumentar la dosis de oxígeno destinado á purificar la sangre.

a) *¿Cómo se comprueba que la respiración es nasal?*
Por de pronto, con el *interrogatorio*. El sujeto tiene la mala costumbre de respirar por la boca. Los padres dicen que el niño ronca de noche. Lo mejor es darse cuenta del hecho por sí mismo. Colocar delante de sí el individuo desprovisto de su saco, su chaleco ó su corsé; enseñarle cómo se respira por la nariz; el profesor hace que imite la respiración suya, y la mide con la mano para que el discípulo siga sus movimientos. Hacerlo respirar de esta manera veinte veces. Esta prueba se hará primeramente con ambas ventanas de la nariz, y luego con cada una de ellas. Si el individuo padece de insuficiencia nasal, cesa en un momento dado de respirar por la nariz, para hacer una inspiración por la boca.

Si este enfermo resulta un «insuficiente nasal», es que presenta un obstáculo al paso del aire en la nariz ó en la garganta. Tal obstáculo debe ser extirpado por un especialista. También es posible que desde el primer examen, el especialista no halle nada en la nariz ni en la garganta del individuo. Este respira por la boca, tan sólo por una mala costumbre, debida á que frecuentemente sufre resfrío del cerebro. Entonces, en el momento de la coriza, toma el hábito de respirar con la boca abierta.

En todos los sujetos atacados de insuficiencia nasal, el pecho es angosto, lo que les hace candidatos para la tuberculosis pulmonar. Si el especialista cuida ú opera la garganta ó la nariz de estos individuos, quedan éstos «tuberculizables», si no se toma el cuidado de *enseñarles á respirar*. Enviar en tal estado un sujeto no educado, al mar ó á la montaña para que se fortifique, es tan absurdo como invitar para una gran comida una persona que solamente tenga una hilera de dientes. Esta última no puede comer, como el insuficiente nasal no puede absorber el oxígeno de la atmósfera saludable que se le ofrece.

b) *¿Cómo se reconoce la respiración completa?* Véase como se levantan las costillas. Véase si la parte superior ó inferior del tórax queda sin movimiento. Mírese el vientre y obsérvese si se levanta á cada inspiración.

Para graduar el *curso respiratorio*, servirse de un «centímetro» de modista y medir el pecho al principio y al fin de la respiración. Tomar estas medidas, en la parte más ancha del tórax. Debe haber una diferencia de 10 á 15 centímetros en los adultos y de 6 á 9 en los niños.

Para medir este *curso respiratorio* y para conocer si un pulmón respira mejor que el otro, he aquí cómo debe operarse: tomamos dos cintas «centímetros»; las cortamos en el número 75 y las cosemos juntas en el número 1; en seguida, mirando el sujeto de perfil, buscamos la parte torácica más ancha. Señalamos tres puntos; uno delante, en el pecho; otro en el costado; y el último, en medio de la espalda. Estos tres puntos deben corresponder exactamente sobre un plano horizontal. Allí es donde ha de aplicarse nuestro doble centímetro. Aplicaremos el número 1 de la cinta en medio de la espalda, y llevaremos los dos extremos hacia delante. Notamos entonces la cifra que da la anchura del tórax al fin de la inspiración y al fin de la expiración. Cada lado debe dar una diferencia de 5 á 7 en el adulto y de 3 á 4 en el niño. Si resulta una diferencia entre los dos, es necesario educar el lado insuficiente.

Hemos comprobado el *juego de las costillas*; comprobemos ahora el juego del *diafragma*. Hágase acostar de espaldas al individuo, mientras respira. Es preciso que el vientre se levante francamente á cada respiración.

La respiración incompleta es propia no solamente de las personas enfermas de insuficiencia nasal, sino también de los convalecientes de enfermedades agudas ó pulmonares, de enfermedades de los órganos relacionados con el diafragma: pleura, peritoneo, hígado, estómago, bazo, abdomen. Todas estas enfermedades deben beneficiar con la gimnasia respiratoria.

Toda enfermera debe conocer á fondo su técnica. Debe enseñarles tanto á los enfermos medicales como á los cirugiales que guardan cama durante muchas semanas. Es el modo de prevenir las congestiones del pulmón; es la manera de provocar una abundante secreción de orina, de impedir la anemia á causa de un aire confinado, y de abreviar la convalecencia.

c) *¿Es suficiente la respiración?* En efecto, un sujeto normal debe absorber 3 litros de aire durante la respiración voluntaria. Para medir esta cantidad de gas, es necesario servirse de un *espirómetro*.

En todos los individuos que acaban de ser curados de una fluxión de pecho ó de una congestión pulmonar, debe hacerse

la educación respiratoria para evitar la tuberculosis algunos años más tarde: en todas las jóvenes anémicas, es preciso practicar la gimnasia respiratoria para aumentar la cantidad de oxígeno absorbido y el número de glóbulos de la sangre.

I. EDUCACIÓN DEL INDIVIDUO NORMAL

(3 semanas y 3 sesiones por semana)

El método utiliza 3 clases de ejercicios:

- a) La respiración fisiológica en una posición fija.
- b) La respiración fisiológica con un movimiento pasivo.
- c) La respiración fisiológica con un movimiento activo.

1º *Respiración fisiológica en una posición fija.* El sujeto está acostado sobre las espaldas, horizontalmente en el suelo ó sobre una tabla, con la cabeza levantada en una almohada. Enseñarle cómo se respira por la nariz, y hacerlo respirar de 10 á 20 veces llevando la medida con la mano. La inspiración se hace durante la ascensión de la mano del profesor; la expiración durante el descenso. Una respiración completa dura 4 segundos. Es necesario que empiece muy lentamente y se refuerce sucesivamente.

2º *Respiración fisiológica con movimiento pasivo.* El sujeto está de pie con los brazos colgando á lo largo del cuerpo. El profesor le toma los puños con las manos, levanta los dos brazos horizontalmente durante la inspiración y los vuelve á poner contra el cuerpo durante la expiración.

3º *Respiración fisiológica con movimiento activo.* El mismo movimiento anterior, pero ahora el sujeto está sentado y levanta los brazos espontáneamente. En el caso de que la insuficiencia respiratoria estuviese localizada en un solo costado del tórax, este costado debería trabajar tan sólo.

II—EDUCACIÓN DE UN INDIVIDUO DE TÓRAX ANGOSTO

(3 meses y 3 veces por semana)

Trátase ahora no solamente de enseñar á respirar á un sujeto normal, sino de desarrollar el tórax estrecho de un individuo: niño, adolescente, ó adulto. Aquí se necesita una gimnasia de 3 meses, con 3 sesiones por semana, dispuestas de este modo:

Primer mes (12 sesiones). La respiración se hace:

1. De pie, brazos inmóviles á lo largo del cuerpo.
2. De pie, igual posición, *con una ventana* de la nariz cerra-

da por el índice del alumno (en este momento separación pasiva del brazo opuesto durante la inspiración).

3. De pie, igual posición, *con la otra ventana* de la nariz cerrada (en este momento separación pasiva del brazo opuesto durante la inspiración).

4. Respiración, acostado, los brazos en el cuerpo.

5. Respiración, acostado, tracción para atrás del brazo derecho, una ventana nasal tapada.

6. El mismo movimiento del lado izquierdo.

7. El mismo movimiento con ambos brazos.

8. Respiración, acostado, las manos cruzadas detrás de la nuca.

Diez veces cada movimiento.

Segundo mes (12 sesiones).

1. Respiración, acostado, las manos cruzadas detrás de la nuca.

2. Respiración, acostado, con oclusión de una ventana nasal.

3. El mismo movimiento, con oclusión de la otra ventana nasal.

4. Respiración, acostado sobre el lado derecho, contracción para atrás del brazo izquierdo.

5. Igual movimiento del lado opuesto.

6. Respiración abdominal, acostado, hacer hinchar el vientre durante la inspiración, levantando *un objeto colocado sobre el ombligo*.

7^o Respiración, acostado, con flexión del muslo sobre el vientre.

8. El mismo movimiento con la pierna opuesta.

9. Respiración, acostado sobre el vientre, y los brazos enrollados debajo de la cabeza.

10. Respiración, acostado sobre el vientre, y el cuerpo apoyado en los codos.

Diez veces cada movimiento.

Tercer mes.

1. De pie, inspiración con rotación del brazo derecho.

2. Igual movimiento á la izquierda.

3. El mismo movimiento con los dos brazos.

4. 5. 6. Igual ejercicio sentado.

7. Acostado, contracción de ambos brazos para atrás.

8. Respiración de pie, extensión del cuerpo para atrás durante la inspiración, y flexión del cuerpo para delante durante la expiración.

9. Respiración, de pie y los brazos en cruz.
10. Respiración, con flexión de un lado ó de otro.
Diez veces cada movimiento.

III.—APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN RESPIRATORIA EN INDIVIDUOS ENFERMOS

1. En los *candidatos á la tuberculosis*, el profesor no debe ejecutar la educación respiratoria sino de una manera muy moderada y bajo la dirección diaria del médico tratante. Practicada de un modo poco arreglada, la gimnasia podría dar un latigazo á la enfermedad latente.

2. *Tuberculosis confirmada*. En ella todavía el paciente debe ser observado por el médico tratante. Este ejercicio puede ser la condición curativa si está bien dirigida; pero puede, por el contrario, retardarla, si se ejecuta sin prudencia.

3. *Fatiga vocal de los cantantes*. El cantor debe siempre respirar por la nariz; debe pues educar la respiración.

4. *Bronquitis crónica de los niños*. Es ésta debida frecuentemente á las vegetaciones adenoides. Cuando se la haya extirpado será necesario reeducar la respiración. Sobrevendrá en seguida la curación.

5. *El asma*. Tanto en los niños como en los adultos, se mejora considerablemente por medio de la gimnasia respiratoria. El tratamiento debe ser vigilado por el médico. Debe practicarse prudentemente con objeto de no fatigar el corazón.

6. *Enfermedades infecciosas*. La enfermera que cuida enfermos cirugiales infectados, ó enfermos simplemente medicales, nota que, frecuentemente, la lengua está sucia, la boca seca y los dientes desaseados. Para evitar estos inconvenientes, es necesario enseñar al individuo á respirar profundamente por la nariz. Si el individuo está demasiado débil, es necesario cerrarle la boca pasándole una venda por debajo de la barba.

7. *Enfermedades agudas del pulmón*. Durante la convalecencia de las pleuresías, congestiones pulmonares, pneumonías, ha de hacerse hacer gimnasia respiratoria con el costado sano, permaneciendo el individuo acostado sobre el costado enfermo. Cuando ya se ha restablecido, debe empezarse el mismo ejercicio en el lado enfermo.

8. En las *fiebres eruptivas, difteria, influenza*, han de hacerse pequeños ejercicios respiratorios pasivos, para activar la convalecencia.

Observaciones. Hemos observado que, en los enfermos propiamente dichos, en el curso de infecciones agudas ó crónicas, el sólo hecho de enseñarles á respirar á fondo por la nariz, humedecía la boca y aumentaba la cantidad de orina á las 24 horas. Las personas gruesas ó los ancianos, cuyos pulmones se congestionan fácilmente, si respiran mejor, tosen menos; su corazón ya no ofrece intermitencias.

Los jóvenes de tórax angosto, se desarrollan. Los colegiales de boca abierta toman aspecto inteligente y aceptan el trabajo que no podían ejecutar. Sus músculos crecen, su cerebro despierta. En fin, y sobre todo, las muchachas anémicas recobran los tintes rosados, especialmente cuando después de las lecciones van al campo á aplicar las funciones aprendidas. Entonces ya no se trata de una mejora pasajera, sino de una mejora durable; á la vuelta del campo, siguen respirando bien y se sienten como los individuos normales.

Los ejercicios se hacen tanto mejor, en cuanto el sujeto está desnudo ó con escasa ropa, para que obren el aire y la luz sobre la piel. (Aero-terapia, Helio-terapia).

Nada creo mejor que citar la última palabra de un clínico, del Dr. Rosenthal ⁽¹⁾: «Cuando os sintáis inquietos por el porvenir de vuestros adolescentes pálidos, de pecho angosto; de niñas que han crecido demasiado pronto; de vuestros convalecientes agotados, de los pleuréticos neurosos, de los hijos de bacilarios, no olvidéis que la reeducación respiratoria puede suprimir el lugar de menor resistencia; que junto con los tratamientos clásicos, es el tratamiento específico de la profilaxis de la tuberculosis pulmonar». ⁽²⁾

DOCTOR VÍCTOR PAUCHET.

⁽¹⁾ ROSENTHAL (de París) es el padre de este método. Lo he visto aplicar durante dos inviernos en *La Croix-du-Var*, en el maravilloso establecimiento francés de *Sylvabelle* en el que estos ejercicios se asociaban á la acción de baños de aire y sol.

⁽²⁾ *La gymnastique et la reeducation reespiratoires.*—GEORGES ROSENTHAL.

LOS PROBLEMAS Y MÉTODOS DE LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL, SEGÚN CLAPARÈDE

Es un hecho indiscutido hoy que la psicología infantil constituye el punto de apoyo de la pedagogía. No obstante esto, los maestros desconocen casi totalmente la psiquis del niño. Basta para demostrarlo recordar que en los cursos del magisterio, no se estudia esa materia, como ocurre en la Sección Pedagógica del Colegio de Ginebra y que los jóvenes egresados van á ocupar puestos en la enseñanza, con la misión de educar la inteligencia, de reprimir instintos, de formar caracteres, sin que sepan lo que es la inteligencia, el instinto y el carácter; qué proceso se observa en su evolución y qué leyes la rigen. Claro se echa de ver que siquiera *grosso modo* deberían conocerlas, para subordinarles los métodos de la enseñanza.

Con frecuencia se cree aún que las cuestiones pedagógicas se limitan á los planes y programas, y se discute *in extenso* sobre los méritos respectivos de la enseñanza «clásica», «científica» ó «profesional». Estas discusiones se apoyan en el aire, se basan en *a priori* ó en prejuicios de clase ó de doctrinas y no en observaciones precisas. Los argumentos que se hacen valer, son á menudo sentimentales, dictados por preferencias personales y no por la experiencia. Y, por otra parte, la cuestión programas, por más importante que sea, es en realidad secundaria puesto que están bajo la dependencia de los métodos de enseñanza. Los más bellos y sensatos programas fracasan ante una enseñanza inadaptable al espíritu y al tipo mental de los alumnos.

El problema educativo supone dos factores: el tópicó á enseñarse y el sujeto á quien debe enseñársele: el programa y el alumno. Hasta ahora toda la atención la han absorbido los programas, los manuales, y, tiempo es ya de ocuparse de los discípulos.

Muchos creen que sólo la práctica puede formar al maestro, dándole la experiencia requerida. La práctica es indudablemente de capital importancia, pero necesario es exigirle lo menos posible, puesto que los primeros alumnos serán las víctimas de la falta de experiencia del profesor. La práctica, con el tiempo, substituye al fin á los conocimientos teóricos, pero es solo á costa de infinidad de errores y no menos perjuicios para los educandos. El fin de los estudios teóricos, es el de reducir al mínimum las experiencias enojosas, los tanteos que acompañan siempre á la práctica del principiante. Los conocimientos teóricos, por ejemplo, son los que hacen distinguir al médico del curandero quien á menudo es hábil, hecho sobre el yunque. Es menester que el pedagogo nada tenga de común con el curandero.

Cierto es que aún falta mucho por hacer en materia psicológica, pero con lo hecho ya, basta por lo menos para evitar buen número de errores y salvar prejuicios en la enseñanza, y lo más importante, hoy por hoy, es que la psicología satura con su espíritu y su método á la pedagogía.

En la «*Société pédagogique genevoise*» se ha creado una sección destinada al estudio psicológico del niño donde se reúnen los maestros deseosos de seguir en común ciertas investigaciones de psicología experimental. Las personas extrañas al magisterio pueden también tomar parte en los trabajos, con la condición de hacerse socios de la *Société pédagogique*.

Esta corporación aportará una contribución valiosa á los efectos del conocimiento del niño, teniendo por objeto centralizar y coordinar las observaciones que maestros y padres realicen en los alumnos ó en sus hijos. Los trabajos podrán utilizarse inmediatamente en la enseñanza, pues la mayor parte de las experiencias de psicología escolar, dan al maestro datos didácticos muy útiles y de los cuales se puede sacar partido inmediato. Por otra parte establecerá no sólo el estímulo y el interés entre maestros y padres, sino también orientará la educación hacia fines altamente científicos.

La dirección tomada por la pedagogía moderna influenciada por la psicología, especialmente la infantil, reconoce una gestación más ó menos larga. Puede considerarse como primer precursor á TIEDEMANN (1787) cuyos trabajos permanecieron casi totalmente ignorados. Sólo á partir de PREYER (1861) se inicia el nuevo ciclo, que se continúa con TAINÉ y PÉREZ en Francia DARWIN en Inglaterra y STANLEY HALL en Estados Unidos.

Desde entonces la pedagogía debió basarse en el conocimiento de la psicología infantil, pero aun muchas resistencias debían vencerse, y, sólo diez años después comienzan á aparecer infinidad de trabajos, diarios, revistas y sociedades consagradas al estudio del niño, á la *pedología* ó *paidología*, como ordinariamente se llama hoy á esta rama de las ciencias.

En 1893 STANLEY HALL funda la *National Association for the study of children* con el «*Pedagogical Seminary*» como órgano de la asociación. Sociedades análogas se fundaron en diversos Estados de la Unión. En Inglaterra se funda la *Child Study Association* con su diario «*The Paidologist*». En 1900 BUISSON funda la *Société libre pour l'étude psychologique de l'Enfant*. Pero en Francia el terreno preparado por TAINE y PÉREZ, continuado por COMPAYRÉ y QUEYRAT, florece con la aparición de «*l'Année psychologique* (1896) y la «*Bibliothèque de Psychologie et de Pédagogie*» con los trabajos de BINET, de RIBOT, de HENRY, de BÉRODEZ. En 1903 se constituye la *Ligue des médecins et des familles pour l'hygiène scolaire*, con su boletín trimestral «*L'Hygiène scolaire*».

En Alemania aparece «*Die Kinderfehler*» (1904) destinado especialmente á los niños anormales; la «*Sammlung*» de SCHILLER y ZIEHEN (1897) colección de trabajos de Psicología pedagógica; KEMSIES funda la «*Zeitschrift für pädagogische Psychologie*» (1899) y en el mismo año se establece en Berlín la «*Verein für Kinder psychologie*» cuyo primer presidente fué STUMPF. En 1904, GRIESBACH organiza el 1.^{er} Congreso internacional de higiene escolar que reunió 1250 pedagogos y en fin, en Alemania LAY, MEUNMANN y muchos otros, realizan trabajos descollantes en el sentido del conocimiento del niño.

La Pedagogía experimental en Bélgica tiene por principal representante á SCHUYTEN, y se exteriorizan los progresos por el «*Paédologisch Jaarboek*». En 1905, con motivo de la Exposición de Lieja se reúne allí un congreso del niño. En Italia, además de los múltiples trabajos y monografías de MARRO, de P. LOMBROSO, de ROMANO, de SERGI, de CREDARO, de DE SANCTIS, de MOSSO etc., se destaca la «*Rivista di Psicologia applicata alla Pedagogia*» dirigida por DE SANCTIS y FERRARI.

En Suiza la «*Revue médicale de la Suisse romande*» publica en 1896 un trabajo del Dr. VANNOD sobre la fatiga intelectual en los estudiantes y en «*Archives de Psychologie*» fundada en 1901 y dirigida por FLOURNOY y CLAPARÉDE se publican cantidad de trabajos importantes de LEMAÎTRE, de

BOUBIER, de SCHUYTEN, de BORST, de JONCKHEERE, de SENET, etc.

Y en fin, en la República Argentina, que figura también entre las naciones que han aportado valioso concurso, cita á MERCANTE y á SENET.

Los Problemas pedagógicos son de naturaleza muy diferente. La pedagogía se propone un fin cuádruple:

Preservar la salud.

Gimnasia intelectual y física.

Memorización.

Educación propiamente dicha.

Si en lugar de considerar la materia en sí, se encara su alcance científico, se ve que los problemas de psicopedagogía se subdividen en dos grandes grupos:

Los del primero, tienen una importancia ante todo teórica. Se dirigen al conocimiento de la mentalidad del niño, á la determinación de las leyes del desarrollo mental ó de la actividad psíquica. Se ocupan de la ciencia pura y desinteresada, de la psicología *teórica*.

Los problemas del segundo grupo, tienen, al contrario, un interés, sobre todo, práctico. Pertenecen á la psicología *aplicada*, y se dividen en dos clases según que se refieran á la apreciación de un estado mental dado (*psicognóstica*) ó á alcanzar tal ó cual resultado (*psicotécnica*).

Tomemos por ejemplo la fatiga intelectual: Encarada desde el punto de vista psicológico teórico, el problema entrañará el estudio de la *naturaleza* y del sitio de la fatiga, de sus límites fisiológicos, de su evolución á la cronicidad (*surmenage*), de sus variaciones según la edad, el sexo, los individuos, la naturaleza y la duración del trabajo, en una palabra, de sus *leyes*.

La psicognóstica, al contrario, sólo se ocupará de la determinación de los *medios* prácticos, para apreciar, para *diagnosticar* el grado de fatiga en un caso dado. Si puede, pedirá prestados á la ciencia teórica sus medios de información. Pero, si la última es incapaz de proveérselos, la psicognóstica avanzará, volará, procederá por tanteos, recurrirá al empirismo. Buscará los signos de la fatiga, tratará de determinarlos y poderlos registrar por un procedimiento cómodo y seguro.

En cuanto á la psicotécnica, estos serían los géneros de asuntos que se le propondrían: ¿Cómo luchar contra la fatiga, dado un trabajo? ¿Cómo llevarlo á feliz término con el minimum posible de fatiga? ¿En qué momento deberá interrumpirse

el trabajo para que las intermitencias sean provechosas? ¿Qué duración deberán tener los recreos para eliminar la fatiga acumulada durante 45 minutos de trabajo? etc.

Si en lugar de la fatiga se considera la memoria, los tres puntos de vista diferentes se presentarán de nuevo:

Psicología teórica: ¿Cuáles son las leyes de la memoria, sus factores, su evolución?

Psicognóstica: ¿Cómo medir la memoria, la facultad de adquisición, de conservación de los recuerdos en un individuo ó en un caso dado?

Psicotécnica: ¿Cuál es la mejor manera de memorizar un texto en un tiempo dado? ¿Cómo educar la memoria? etc.

Se ve que los tres puntos de vista corresponden exactamente, á los que se presentan en los problemas de medicina: la psicología teórica puede equipararse á la fisiología y á la patología general; la psicognóstica, corresponde al diagnóstico, y la psicotécnica, á la terapéutica.

Los problemas psicopedagógicos deben aún distinguirse según que sean *generales* ó *individuales*, que se dirijan á las leyes, ó á los casos particulares, á las diferencias individuales, á los *tipos mentales*.

La psicopedagogía sin rechazar en absoluto los métodos de la psicología clásica usa de preferencia, sus métodos propios. La introspección queda reducida á un límite muy estrecho. La observación debe ser ampliada con la experimentación, pero, aun así, éstas no pueden proveer sino de conclusiones parciales.

Como es necesario arribar á conclusiones positivas (ó aproximarse en lo posible), se requiere investigar en gran número de sujetos, y con este objeto se usa el método de las *encuestas* que da miles de observaciones referentes á un asunto dado, en un solo momento, vale decir, en un tiempo mínimo. Este método muy usado por STANLEY HALL y por la *Société pour l'étude psychologique de l'enfant* de París, ha dado resultados muy instructivos, particularmente las *enquêtes* sobre el miedo (BINET), la mentira (DUPRAT), la cólera (MALAPERT), los niños reprimidos, etc.

Por más justas que sean algunas de las objeciones que se hacen al método, ellas no lo condenan absolutamente, puesto que en ciertos casos da indicaciones que ningún método podría proveer.

Un procedimiento que se aproxima á las *encuestas* sin tener sus inconvenientes es el puesto en práctica por la *Société*

pour l'étude psychologique de l'enfant, et de las comisiones de trabajo.

Cierto número de profesores, emprenden á la vez la misma investigación, cada uno en su respectiva clase. Se reunen previamente para ponerse de acuerdo respecto á los puntos que abarcará la investigación, eligiendo la forma, procedimientos etc., en una palabra para operar todos en las mismas condiciones. Hecho el trabajo reunen sus observaciones que son naturalmente mucho más numerosas que si hubieran sido practicadas por un solo investigador y mucho más precisas que las recolectadas por la vía del cuestionario. *La Verein für Kinder psychologie* adoptó este método para el estudio de la mentira en los niños.

Además de sus ventajas propias el método de las *comisiones de trabajo* ofrece la de brindar á los profesores ocasiones de trabajar en común, de instruirse mutuamente.

Otros métodos que podría aún utilizar la psicología infantil son: el *anatómico* (estudio del desarrollo cerebral) y el *patológico* (análisis del espíritu por el estudio de sus desviaciones). Estos métodos están llamados á aportar un valioso contingente á la pedagogía moderna.

R. S.

EL FERMENTO EN LA EDUCACIÓN EN EUROPA Y EN AMÉRICA

I

En estos últimos años ha habido un marcado aumento de interés por la cuestión de la educación nacional en la Europa occidental y en los Estados Unidos de América, por no hablar del Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Rusia y el Japón. El influjo de la educación en la potencia industrial y comercial es reconocido en algunos países. Se piensa más que se habría pensado hasta ahora en las más profundas y difíciles cuestiones, como el influjo de los diferentes tipos escolares sobre la estructura social y los ideales cívicos. Las aspiraciones educativas se distinguen ahora entre sí con más agudeza que antes, y hay una mayor propensión á admitir que la solidez y bienandanza de cada grado de educación están íntimamente ligadas con la bienandanza de las restantes. El número de libros consagrados á la discusión de los problemas educativos, parece haber aumentado considerablemente. Las autoridades centrales y locales han sido recargadas con la creciente complejidad de la administración relativa á la enseñanza. En diversos países, la mayor parte de la legislatura la han consagrado los Parla-mentos á las cuestiones pedagógicas. En casi todas ellas se vería, si las respectivas estadísticas comparadas fuesen menos incompletas (como la naval y la militar), que las reclamaciones de la educación, sea primaria, secundaria, técnica, ó universitaria, obtiene de los fondos públicos un aumento de subsidios. Tan general es este movimiento en favor del crecimiento de gastos para la educación nacional, que quien pulse el presente estado de la opinión pública, especialmente en Alemania y en los Estados Unidos de América, se sentirá inclinado á decir que el

desarrollo del poder sobre el mar y el de la escuela, son dos de las principales aspiraciones nacionales. (1)

Este creciente y fervoroso celo por el progreso educativo se ha complicado por las dudas relativas al género particular de educación que sería conveniente para una nación dada, en vista de su temperamento, situación económica y responsabilidades políticas. Puede decirse que nunca ha habido una tal notoria unidad de convicción en cuanto á la necesidad de la educación; ni una tal vacilación interna en cuanto á los fines educativos. Por esto me propongo revisar con la mayor brevedad las principales tendencias del movimiento educador, que se manifiestan en Francia, Alemania y los Estados Unidos de América, y considerar los puntos en que han venido á chocar las diferentes corrientes de la opinión educacionista.

El estudio comparativo del movimiento pedagógico (con atención á las diferencias en cuanto á la historia y al temperamento nacional y en cuanto á la condición social), no deja de ser práctico, puesto que los intereses intelectuales y económicos de las grandes naciones están estrechamente enlazados, y, por consiguiente, un cambio profundo operado en las condiciones de la educación en una de ellas influye ciertamente, más ó menos pronto, en las restantes. No es menos ventajoso dicho estudio para Inglaterra, que forma como el lazo de unión entre el Occidente europeo y la América del Norte, y que no debe retrasarse en el constante reconocimiento de una nueva situación intelectual, y, por consiguiente, en la readaptación de nuestros fines educativos, ni en notar oportunamente los cambios que en su día arribarán á nuestras costas, Francia, Alemania y América, á su vez, retroceden y comienzan á realizar ciertos tipos de educación que nosotros, por nuestra posición insular, hemos conservado y desenvuelto, y que admiran sinceramente, reconociendo que hay mucho que aprender en ellos.

II

Se puede decir que hay un sistema francés de educación, en un sentido más verdadero de la palabra que en Alemania ó en América. No hay en Berlín un Ministro imperial de Educa-

(1) La República Argentina es un notable ejemplo de este desarrollo en que la cultura y la defensa nacional priman en la organización financiera del país. Lo demuestran, en cuanto á los presupuestos de Guerra y Marina, el aumento votado este año por el H. Congreso; y en cuanto á la Instrucción Pública, el celo del actual jefe de este Departamento ha motivado el considerable aumento de cerca de 9,000,000 de pesos. — *N. de la R.*

ción, ni hay un Ministro federal de Educación en Wáshington, en cambio, la tradición napoleónica sigue invistiendo al Ministro de Instrucción Pública, en París, con un prestigio que excede á su propio deseo y al espíritu presente de la ley. Por razones históricas, París posee para la Francia docente un poder atractivo que no tiene semejante en el sistema educativo de Alemania ó América. En materia de gobierno de la educación y, por fortuna, todavía más en cuanto á los fines y aspiraciones educativas, los diferentes Estados del Imperio Germánico conservan una amplia libertad y mantienen fecundas variedades de organización. Turingia, Baden, Baviera, son, todavía, por diferentes modos, un contrapeso al influjo educativo de Prusia. En los Estados Unidos de América, hay diferencias contradictorias en la organización pedagógica, y diferencias no menos significativas en el temperamento educativo de los diferentes Estados y aun en las diferentes ciudades. Massachussetts, Rhode Island, Pensilvania, Virginia, Illinois, Minnesota, representan, por causas tanto históricas como económicas, diversos ideales en educación y diversidades correspondientes en tradición administrativa. Quien observe el trabajo de una de las escuelas de la ciudad de Nueva York, no podrá imaginarse que está en Boston; ni cuando visite una escuela en Atlanta (Georgía), pensará, ni por un momento, que está en Minneapolis. En Francia, por el contrario, á despecho de profundas diferencias regionales y á despecho de la incipiente descentralización que ha sido la tendencia de los pedagogos reformadores franceses en estos últimos años, todavía persiste el hábito centrípeto de esperar de París toda dirección y de somnolencia en el uso de la libertad provincial.

No obstante, hay en determinado sentido una tradición germánica en educación, como hay francesa y la hay (dentro de ciertos límites) americana; y se distinguen por un diverso tono y tendencia, que puede, por consiguiente, ser contrastado (lo mismo desde el punto de vista administrativo que desde el intelectual), con el de Francia y el de los Estados Unidos. Las tres naciones, por ejemplo, dan diferente relieve al resultado de un plan de segunda enseñanza. El alemán, generalmente, pregunta al joven qué sabe. El francés qué exámenes ha sufrido. El americano qué puede hacer. No es que el alemán preste atención sólo al resultado intelectual; sino que desea vivamente que en su país vaya connotado un cierto grado de cultura general por un curso completo de enseñanza escolar de

un tipo dado. Ni quiere decir tampoco que el francés considere el hecho de haber sufrido ciertos exámenes como un valor definitivo en sí mismo; sino más bien como prueba suficiente de calificaciones usualmente notadas. El americano, á su vez, se interesa directamente por el vigor individual y la habilidad práctica del hombre, y espera que la escuela lo preparará para un vigoroso esfuerzo en los asuntos de la vida, más bien que proveerlo de un promedio prescripto de contenido intelectual.

En Alemania la masa popular interviene bien poco en la determinación de la política educativa; en América por el contrario, la mayor parte del sistema de educación está sujeto á la inspección popular; en Francia los asuntos docentes están bajo órdenes de la Administración, la cual está mantenida, á veces, en jaque por la resistencia académica, y templada por los debates parlamentarios.

En Alemania, el nivel de la educación está mantenido por la labor de un cuerpo de maestros especialmente adiestrado, culto, consciente de su saber, profundamente versado en los métodos de instrucción y devoto del aspecto intelectual de sus deberes profesionales. En Francia, la brillantez y estímulo de los mejores maestros son debidos, en parte, á la presencia de muchas de las escuelas secundarias, especialmente en las de París, de distinguidos hombres de letras, cuyo trabajo en las clases no supone ningún cuidado pastoral de sus alumnos fuera de la escuela. En América, el influjo educativo es mucho menos exclusivamente masculino, más social que disciplinario, más difuso que intensivo, más atractivo que severo, y en él se ofrece estable y vigoroso el resultado de la camaradería más bien que de la vigilancia.

Tales son, en breve bosquejo las principales notas características de la educación en Alemania, Francia y los Estados Unidos de América, respectivamente. Cada sistema tiene su peculiar excelencia, digna de notarse, y cada cual tiene también los defectos de sus cualidades. Cada uno de los tres países está altamente orgulloso de sus resultados educativos, aunque América sobrepaja á los otros dos en la intensidad del entusiasmo popular por las escuelas públicas. Francia, á veces, oculta el sentimiento de su potencia educadora bajo su humor autocrático presente; mientras que Alemania, á la cual tanto debe el mundo entero en materia de educación, parece en peligro de tomar su supremacía educativa como un poco demasiado asegurada.

Podemos así quizás intentar un sumario de los puntos más salientes de los tres sistemas educativos contrastados á que me vengo refiriendo.

La educación francesa brilla por su gran tradición de estilo literario, cuyo cultivo y transmisión es la misión y la gloria peculiar de sus clásicas escuelas secundarias, y en el estímulo para la claridad del pensamiento y para la curiosidad intelectual que los niños inteligentes reciben en las escuelas secundarias, de sus capitales. Una tercera y gran nota característica de la educación francesa contemporánea es el fervor propagandista de una gran parte del cuerpo de maestros é inspectores, que sirven actualmente á la República en relación con las escuelas primarias en las ciudades y en el campo.

El sistema alemán brilla en el grado de instrucción académica y tecnológica superior. También se destaca en la provisión de escuelas secundarias para niños, baratas, modelos, bien mantenidas y fácilmente accesibles, donde se enseña (quizás con un poco de recargo) y se equipa al hombre para tomar una parte inteligente y bien informada de la vida moderna en los oficios y las profesiones, y se le prepara para someterlos á una disciplina posterior de un adiestramiento técnico especial. Una tercera pero no menos importante excelencia de la educación alemana, es la de estar cimentada en la combinación de una inteligente iniciativa municipal con la experta inspección por parte del Estado. En el tiempo presente, ésta es quizás la característica más notable del sistema entero.

El sistema americano brilla, especialmente, en el desenvolvimiento de la personalidad de los jóvenes, estimulándolos á la propia expresión en todos sentidos; así como en el gran esfuerzo que realiza para la educación de la mujer en todos los grados de instrucción. Pero su título más valioso para la admiración del mundo, estriba en su enérgica fe en la eficacia de la educación; fe que, en todos los distritos progresistas y en todas las clases de la comunidad, tiene casi la fuerza de una convicción religiosa, que impulsa al pobre al sacrificio de sí propio ante las exigencias escolares del hijo, y al rico á una munificencia sin igual, y que hace posible á los vigorosos y previsores directores de la educación americana realizar atrevidos y variados experimentos en los programas de estudios, con lo que ha sido llamado felizmente «una audacia calculada» y con un idealismo característicamente práctico.

III

Pero en todos los países mencionados, las voces que dudan de la sabiduría de muchas tendencias educativas reinantes hablan más alto cada día. Hay por todas partes una gran fermentación en la opinión pedagógica. Y muchas sondean bajo la superficie las más profundas dificultades que se manifiestan y que justifican esta inquietud en materia de educación.

En Alemania, por ejemplo, existen muchos observadores que sostienen que la estrecha intervención del Estado en el ingreso de las profesiones, con su correspondiente inspección sobre el rango, cualidad y marcha de los estudios en la escuela secundaria, ha producido una generación recargada de instrucción, inclinada á contraer alguna perturbación intelectual, demasiado poco adiestrada para la iniciativa vigorosa ni para afrontar responsabilidades inesperadas. El príncipe de Bismarck sostenía que «Alemania se había arruinado por los exámenes de Estado; que la mayoría de los que en ellos triunfan quedan ya incapacitados para toda posterior iniciativa, toman una actitud negativa hacia toda cosa que se les somete, y, lo que es peor de todo, tienen una gran opinión de su capacidad, porque han salvado con éxito todos sus exámenes» (1). En otra ocasión (en 1890), dijo que las escuelas superiores alemanas educan al pueblo erróneamente, y que los resultados son particularmente visibles en la mayoría de las escuelas oficiales. «Nuestros viejos (*Landräte*), decía, que vivieron en su distrito toda su vida, y fueron agricultores prácticos, conociendo en él todas las cosas y las personas, fueron hombres enteramente diferentes. Hoy está el país gobernado por cazadores de destinos, teóricos sin espíritu práctico, cuya sumisión es la única garantía por la cual la burocracia imperante mide su perfección y habilidad». (2).

Un profesor Alemán verdaderamente ilustre, ha escrito recientemente mucho en el mismo sentido: «En ninguna esfera es la mortífera influencia de la burocracia tan peligrosa como en la educación, mientras no nos preocupemos exclusivamente de que nuestras escuelas estén penetradas del vivificador espíritu de independencía. ¿Qué será de una nación, cuando el vigor intelectual de los hombres destinados á ser sus directo-

(1) Von Poschinge, pág. 200.

(2) Von Poschinge, pág. 130.

res, se reduce á la respetable mediocridad y cuando las generaciones nacientes son llevadas por la importancia atribuída á los certificados, á pensar que la verdadera dignidad de un hombre depende del número de exámenes que tiene que sufrir? (1)

Un maestro alemán clásico, de larga experiencia, Lehmann ha indicado una observación en su libro *La educación y el educador* (2). Hace notar la importancia artificial que ha venido á ser atribuída al mero conocimiento, merced al sólido prestigio y á los privilegios militares que van ligados á la aprobación de ciertos cursos de estudios prescriptos. Nota que los padres alemanes no quieren educar á sus hijos fuera de los moldes autorizados, ni se atreven á provocar para ellos los riesgos de una vocación independiente. Mantiene que la nación alemana tiene actualmente un sentimiento de solidaridad mayor que lo tuvo nunca; pero que ha perdido su entusiasmo moral y la individualidad de carácter, y que estos cambios se relacionan. Indica el escaso poder de la voluntad en tantos jóvenes que han pasado por sus manos, y dice que uno de ellos, á quien habló de la materia, replicó: ¿«Cómo puede usted esperar de nosotros voluntad enérgica? Por todas partes se nos tiene con andadores».

Algunos relacionan, en parte, este cambio con la tendencia á sobreestimar la enseñanza oral y á dar demasiada importancia al aspecto evolutivo de las cosas, dejando de proporcionar así á los niños una base de certeza y convicción, y acentuando prematuramente la relatividad de la verdad. El profesor Münch, de la Universidad de Berlín, que habla con un insuperable conocimiento del trabajo interior de las escuelas secundarias alemanas, deplora la tendencia á hacer la enseñanza escolar demasiado abstracta y filosófica en la representación de los problemas. Y lamenta también el efecto que ejerce sobre la imaginación y la voluntad individual la teoría de que el Gobierno es el brazo del organismo social, en vez de ser un mediador, en interés general entre las tendencias y aspiraciones opuestas que espontáneamente se muestran en las masas populares.

El Dr. Goetze, de Leipzig, sintió tan enérgicamente el peligro de esa educación predominante filosófica dada en las escuelas superiores alemanas, que él mismo, á pesar de proceder del Gimnasio, se consagró al mantenimiento de una Escuela Normal

(1) El doctor Paulsen.

(2) *Erziehung und Erzieher*,

para profesores de trabajo manual, con objeto de incorporar más trabajo de esa índole al programa de las escuelas secundarias. Pero las tendencias dominantes eran demasiado enérgicas, y durante toda su vida su influjo directo permaneció confinado en las escuelas elementales.

El anónimo autor del singular libro *Rembrandt como Educador* (1), que ha llegado á las 45 ediciones, sostiene que «el más radical inconveniente de la presente instrucción pública alemana estriba en esto: en que los maestros no pueden hacer una selección de sus discípulos y tienen que aceptar á todo el que venga; en que no hay posibilidad de una relación personal íntima entre él y ellos y en que el maestro, practique el arte de la educación con el espíritu de un artista, es, de hecho, un tendero que vende al pormenor los conocimientos á todo el que llega».

Organización excesiva; excesiva intromisión desde arriba; intervención del Estado en el acceso á las profesiones; extremado desenvolvimiento del servicio civil (central y municipal); carácter demasiado verbalista de la instrucción y falta de variedad é iniciativa individual, son los males que, en opinión de muchos, sufre la educación alemana en el tiempo presente. Existe un gran deseo, por parte de las autoridades educativas alemanas, de desenvolver en sus escuelas un mayor amor por los juegos y un sentido más enérgico de la responsabilidad solidaria de los niños y del *esprit de corps*. Se siente una creciente admiración por lo mejor que hay en la vida de las escuelas secundarias inglesas. Piensan que no se estiman bastante muchos de nuestros métodos de instrucción y envidian nuestra falta de uniformidad oficial. Parece que no es frecuente que un alumno alemán deje con tristeza la escuela.

Casi exactamente los mismos sentimientos expresan los maestros franceses, y, en general, los que al presente escriben acerca de las escuelas secundarias francesas. La Comisión parlamentaria sobre la segunda enseñanza, presidida por M. Ribot, acabó sus tareas hace dos años, y su voluminoso informe es un almacén de interesantes testimonios acerca de las aspiraciones y métodos de los liceos franceses.

Mr. Boutmy sostiene que, en las escuelas francesas actuales, se piensa demasiado en propagar el conocimiento y demasiado poco en despertar la reflexión. Mr. Gréard deplora la tendencia

(1) *Rembrandt als Erzieher*—Leipzig, pág. 312.

á sacrificar la actividad del espíritu al mero resultado. Mr. Emilio Bourgeois aboga por una mayor variedad y una mayor libertad en la educación, pero á condición de que las escuelas se sientan ligadas por un enérgico sentimiento de unidad en el servicio de la nación. Mr. de Coubertin protesta contra la lucha de intereses en tantas materias y contra la tendencia á enseñar demasiado, dejando á los niños muy poca energía y lugar para su propio desenvolvimiento. Mr. Duhamel nota que los maestros secundarios franceses debieran convivir más con los niños, como hacen los ingleses. El maestro francés, como el alemán, tiene pobre idea de lo que sus devotos compañeros de Inglaterra piensan acerca del lado *pastoral* de su trabajo. A través de todo el informe, se tropieza con frases de admiración por los aspectos mejores de la vida escolar inglesa; no por nuestros métodos de enseñanza, que son quizás demasiado despreciativamente rechazados, pero sí por el *esprit de corps*, por la educación del gobierno de sí propio, por los juegos escolares y por la poderosa energía de la tradición escolar.

Las nuevas disposiciones en las escuelas secundarias francesas están inspiradas por el ardiente deseo de ajustar sus resultados á las necesidades que en la opinión pública se han despertado. Es todavía demasiado pronto, para predecir las consecuencias del cambio.

Volviendo á América, nos encontramos un notable desenvolvimiento, durante los dos ó tres años últimos, de la tendencia á criticar algunos de los resultados de la educación elemental y secundaria.

Las críticas más significativas son las del profesor John Dewey, de Chicago, cuyos escritos (especialmente *La Escuela y la Sociedad*), atacan de raíz muchos de los supuestos en que descansa la enseñanza primaria pública en los Estados Unidos. «Nuestra vida social,—escribe (1),— ha sufrido una completa y radical transformación. Si nuestra educación ha de tener algún significado para la vida, debe, á su vez, sufrirla igualmente radical y completa. Esta transformación está ya en vías de progreso..... La introducción de ocupaciones manuales, del estudio de la naturaleza, de las ciencias físicas, del arte, de la historia; el cambio de atmósfera en la Escuela Normal, en la relación entre nuestros maestros y discípulos y en la disciplina; la introducción de factores más activos, expresivos, y autodirectivos, todos éstos

(1) *The School and Society*, pág. 44.

no son meros accidentes, sino las necesidades de la evolución... Nosotros debemos hacer de nuestras escuelas una comunidad embrionaria de vida activa, en el tipo de ocupación que refleje la vida de la sociedad exterior y más amplia».

Este mismo, desde el punto de vista pedagógico, y combinado con una gran fe en los métodos educativos, es el sentido de Mr. Pobyedonostseff, en su crítica de la escuela elemental moderna. Mr. Pobyedonostseff escribe que «es un día desgraciado aquél en que la educación priva al niño de aquellos ejercicios de sus primeros años mediante los cuales adquiere, aunque inconscientemente, el gusto y la capacidad para el trabajo. La inmensa mayoría de los niños deben aprender á ganarse la vida con sus manos. Y el adiestramiento para este trabajo es necesario comenzar desde los primeros años».

Pero entre el punto de vista de Mr. Pobyenostseff y el del Dr. Dewey hay esta profunda diferencia:—el estadista ruso prescinde de la necesidad de que la educación gradúe esta iniciación en el trabajo manual; pone toda la fuerza en el lado económico y, digamos, represivo del problema; prescinde del desenvolvimiento de la individualidad del niño, de su adiestramiento para la libertad del pensamiento y para la expresión de sí propio y de la adquisición de aquellos conocimientos esenciales para la libre ciudadanía en el Estado moderno:—el maestro americano enfoca en su totalidad el problema educativo, aspirando, no á la represión, sino á la total realización de la aptitud personal y del carácter; pero aunque el Dr. Dewey pone el dedo en muchos puntos débiles de la educación elemental moderna, no puede definir el orden social para el cual debiera preparar la escuela; ni puede escapar á la dificultad de que, para el desempeño, en la vida adulta, de las tareas tan mecánicas de la industria moderna ese libre desenvolvimiento de la facultad artística en la primera infancia es, por desgracia, innecesario.

Miss Juana Addams, directora de Hull House, de Chicago, en su reciente libro *La Democracia y la Etica social* (1), llama la atención sobre el carácter excesivamente literario de la enseñanza en las escuelas primarias americanas. «La educación de los hijos de los trabajadores, dice, hasta donde cabe que tenga tendencia profesional, es en sentido eclesiástico. No se ha estudiado bastante al niño que entra desde muy temprano en la vida industrial y se quedó en ella permanentemente, con objeto

(1) *Democracy and Social Ethics* — Macmillan, pág. 190.

de darle alguna compensación á su monotonía y aburrimiento. O no nos hemos enterado de que las ciudades se han hecho grandes centros de producción y manufactura, en que está comprometida una gran masa de población, ó no hemos tenido suficiente presencia de espíritu para adaptarnos á ese cambio. Admiramos mucho más á los hombres que acumulan riquezas y se aprovechan de los resultados de la industria, que á los que actualmente empujan hacia adelante los procedimientos industriales; y nuestras escuelas todavía siguen preparando á los niños casi exclusivamente para la vida comercial y profesional».

Mr. Hanford Henderson, en su libro *La Educación y la Vida más amplia* (1), ofrece la siguiente crítica: «Nuestra educación corriente, escribe, no ofrece un éxito proporcionado al dinero y á los esfuerzos que cuesta (2).

Parece mayor servicio social limpiar la máquina de la educación oficial de gran parte de los presentes métodos educativos, que intentar perfeccionarla (3) La más próxima modificación que cabe para llevar á cabo el programa de una educación orgánica, debe referirse á nuestros *kindergarten*, á las escuelas de trabajo manual, á las de artes, á las de música, á los gimnasios (4)

Las vastas escuelas elementales y superiores, con el número excesivo de sus alumnos y su exacta clasificación, han sido creadas más bien por consideraciones administrativas que por consideraciones humanitarias. Ofrecen ciertas ventajas mecánicas; pero desde ese punto de vista administrativo, no dan resultados indiscutibles (5)..... La educación se convierte en una maquinaria, exactamente como la política, y es cosa grave marchar fuera de línea (6)..... Estamos produciendo sentimentalistas en vez de hombres fuertes (7).....»

La última nota la da un escrito reciente del Dr. Hanley, de Yale, sobre la *Significación y fin de la educación secundaria*.

«Creo, escribe, que la exactitud en la educación es un factor ético más importante de lo que la mayor parte de los hom-

(1) *Education and the Larger Life Meaning and Purpose of Secondary Education*.—Boston, Houghton, Mifflin.

(2) Ob. cit. pág. 136.

(3) Ob. cit. pág. 138.

(4) Ob. cit. pág. 139.

(5) Ob. cit. pág. 191.

(6) Ob. cit. pág. 210.

(7) Ob. cit. pág. 220.

bres están al presente dispuestos á admitir..... La cosa importante sobre cuya enseñanza debemos insistir ahora, es esa exactitud (*accuracy*), (1) en el pensar (2) ».

IV

Los puntos en los cuales, en todos los países nombrados, parece agudizarse de un modo más análogo el conflicto de las tendencias educativas, pueden ser, quizás, resumidos como sigue:

1º ¿Cuáles deben ser las tendencias de la educación secundaria para los niños, en las presentes condiciones? ¿Cuál su plan, ó planes, de estudio? Esto suscita la cuestión de la educación clásica. ¿Cuáles las condiciones para la admisión de esos estudios? ¿A qué privilegios sociales ó de otra clase, podrá conducir su terminación? ¿Deben ser ofrecidos gratuitamente por el Estado?

2º Análogamente para los jóvenes ¿Cuáles han de ser los ideales, estudios y tipos de la segunda enseñanza femenina? ¿Estamos nosotros (excepto para las niñas dotadas de una especial vocación para las letras) trabajando ahora en una dirección demasiado escolástica, y con excesiva preocupación por el examen?

3º ¿Deberán ser educados juntos niños y niñas? Si es así ¿á qué edad, con qué plan de estudio y bajo qué disciplina?

4º ¿Podría convertirse en una parte importante, lo mismo de la enseñanza secundaria que la primaria, un trabajo manual de diferentes géneros, graduado, apoyándose en razones fisiológicas y psicológicas, y enteramente aparte de consideraciones técnicas y económicas?

5º ¿Cuál podría ser el lugar de las empresas privadas en la educación moderna?

6º ¿Hasta donde estimularía en el Estado moderno la variedad de escuelas y programas? ¿Cómo podría ser realmente estimulada tal variedad si se atiende debidamente á la necesidad de un grado de suficiencia que ha de ser juzgado merced á los exámenes y á la dificultad de iguales géneros muy diversos de excelencia, cuando llegamos, por medio del examen, sobre los resultados de la educación escolar y académica, á elegir el personal para el servicio de la nación?

7º ¿En qué relación debe estar el maestro individual con

(1) También *cuidado*, *esmero* -N. de R.

(2) *School Review*, Diciembre 1902.

el Estado? ¿Cómo un empleado civil que puede decir *mihi inssacapenere fas est?* ¿Cómo una persona enteramente independiente, con la libertad de un artista? ¿ó en una posición anómala en parte bajo la dirección del Estado, pero en parte libre para hacer experimentos y descubrimientos en la ciencia de la educación? ¿Podría permitirse á todo el mundo enseñar, ó sólo á aquellos á quienes el Estado concediese licencia? Si así es ¿en qué condiciones debe ser concedida?

8º ¿Cuál es la mejor forma de educación para las diversas razas retrasadas ó sometidas, de tal modo que su carácter pueda desenvolverse al mismo tiempo que aumente su valor económico? Este problema del contacto de las razas es uno de los más urgentes, y lo ha descripto Mr. Bryce como determinante de una crisis de nuestro tiempo. Un problema se nos presenta relacionado con éste, al tratar del aspecto patológico de la educación pública elemental en la misma raza blanca. El influjo moral, intelectual y social de las escuelas industriales y de reforma (1) es un hecho de significación social.

Los conflictos de ideales educativos á que me he referido pueden reducirse á dos que,—á su vez,—están muy relacionados entre sí. El primero es un conflicto de aspiraciones sociales, una batalla entre teorías de organización social discordantes, aunque, con frecuencia, á medio articular solamente. La creciente influencia de este aspecto de la cuestión se muestra en la aparición de ciertas obras, tales como la *Pedagogía Social* del Dr. Natorp (2) y la del Dr. Bergemann de título semejante (3), ó la de Mr. Vial *L'Enseignement secondaire et la démocratie* (4) y los libros del Dr. Dewey y Mr. Henderson á que ya me he referido. Un síntoma del mismo movimiento puede verse en el renacimiento del interés por la obra de Pestalozzi. Toda verdadera educación debe preparar para la vida. La educación nacional es un problema doméstico y de trabajo, más que un problema escolar. Implícita en la teoría educativa, por consiguiente, hay una teoría del orden social. Y la dificultad fundamental en el tiempo presente parece ser la imposibilidad de predecir con confianza las líneas futuras de la organización social.

(1) Estos nombres equivalen en Inglaterra á nuestras instituciones correccionales N. de R.

(2) *Sozialpädagogie* —Stuttgart; 1899.

(3) *Soziale Pädagogie auserfahrungswissenschaftlicher Grundlage*.—Gera, 1900

(4) París, Armand Colin, 1901

El segundo es un conflicto entre diferentes concepciones de la naturaleza humana. Se ha notado que la teoría «sobre que reposa la educación en las escuelas de Port Royal, como toda otra expresión práctica del jansenismo, tiene sus raíces en la doctrina de la caída del hombre» (1). Contra esta concepción, está el optimismo, que sostiene que la espontaneidad de la disposición natural de todo niño será nuestra mejor guía en su educación y «gozará su propia seguridad». En una ú otra forma, estas teorías hostiles pueden ser indicadas en la literatura pedagógica del día; y quizás la principal razón de la superioridad de la enseñanza inglesa consista en estar basada, con frecuencia inconscientemente, en la combinación de los dos puntos de vista de que el niño necesita disciplina y vigilancia; pero que responde á la confianza y se desmoraliza con la sospecha. De todos modos, cada extremo tiende á desenvolver el opuesto. Contra la represión excesiva del hogar antiguo, viene la existencia excesiva de la individualidad del niño; al mismo tiempo que reacciona contra los resultados de tal tratamiento, comienzan ya á mostrarse en una reversión hacia la autoridad.

El estudiante hoy día de la literatura pedagógica no puede dejar de impresionarse por el número de importantes aspiraciones despertadas por unos escritores tras otros. Es como si el mundo estuviese impulsado por una interior necesidad, á una batalla entre encontrados ideales. Muchas causas se combinan para aumentar la urgencia de los problemas que estos escritores suscitan. La ciencia aplicada ha cambiado profundamente las bases de la vida moderna. El desarrollo comercial y la ambición impulsan á las naciones á nuevas empresas. La psicología ha dirigido nuestro pensamiento á diferencias en el desenvolvimiento intelectual, y, por tanto, en la disciplina conveniente, entre masas que antes se acostumbraba á considerar como prácticamente semejantes. El contacto entre las razas en diferente grado de desenvolvimiento suscita la misma dificultad, en mayor escala todavía y el criticismo histórico y los estudios físicos han impulsado á una nueva consideración de algunas formas de expresión, que parecían en otro tiempo, más adecuadas á las necesidades intelectuales y espirituales del hombre y de la mujer.

Tampoco parece práctico organizar tanta variedad efectiva de tipos y atmósfera educativa como la mayoría de los hombres

(1) Dr. Beard, *Port Royal*, vol. II, pág. 138.

tendrían afán de ofrecer para evitar todo razonamiento innecesario en estos tiempos de cambios intelectuales; porque la educación, en las condiciones modernas, es extremadamente costosa y hay que poner algún límite á las reclamaciones que afectan la renta de padres pobres ó los recursos del Estado.

V

El movimiento del que me he aventurado á hablar en este escrito, afecta de modo semejante á todos los países civilizados. Cada uno de ellos puede aprender algo de los restantes; cada sistema educativo tiene su excelencia característica y su característico defecto. Pero ningún sistema singular puede combinar las ventajas de todos. De algo se tiene que prescindir en cada uno. Nadie puede escapar al doble deseo que actualmente se siente por lo que es nacional y por lo que es internacional. Es peligroso imitar de un modo casual los métodos é ideales educativos. Todo sistema nacional de educación debe proporcionar un contrapeso al lado débil del temperamento nacional; y los más enérgicos sistemas de educación nacional lo proporcionan en efecto, aunque con frecuencia inconscientemente. Una prontitud demasiado grande para efectuar cambios en la vida interior de un sistema de educación puede provenir de no comprender que la nación respectiva necesita de una forma particular de disciplina.

Pero están las naciones tan íntimamente ligadas, que hay una creciente necesidad del estudio comparativo de los sistemas de educación, estudio que debe ser basado sobre principios científicos y conducido con observación y cuidado. Cada nación puede, de esta manera, aprender ampliamente de las otras y huir, lo mismo de la imitación precipitada que de excesivo aislamiento del pensamiento. Bajo las presentes condiciones, el estudio tiene gran unidad desde el punto de vista de las relaciones internacionales y de la mutua inteligencia. Pero se sobreentiende que,—para que sea sano, escolar, y provechoso tal estudio,—debe basarse: 1º, en una cuidadosa investigación histórica y económica, para que pueda hacerse luz sobre las diferentes condiciones del problema en los diferentes países; 2º, que sea conducido á la luz de las investigaciones de la psicología moderna; 3º, que, en todo lo posible, procure comprobar sus hipótesis por series cuidadosamente ordenadas y variadas de experimentos prácticos en escuelas escogidas.

Los resultados de esta investigación organizada serían á la vez: intelectualmente provechosos; económicamente, ventajosos, haciendo ver cuánto dinero se ha malgastado en educación por falta de experimentos preliminares. Puede indicarse que tales estudios ganarían mucho por la cooperación internacional y que conviene que se realicen con independencia de las necesarias reservas y exigencias ocasionales de las organizaciones de los respectivos Departamentos.

La Gran Bretaña parecería estar en una posición favorable para beneficiarse con tal estudio, y, á su vez, materialmente, para desenvolverlo. En el Reino Unido poseemos una singular variedad de desenvolvimientos educativos. A la vez, necesitamos un guía, porque tenemos un número excepcional de tipos escolares con fines siempre variables. Nuestras escuelas tienen que afrontar la misión de preparar á los hombres para desempeñar su papel en las libres democracias de nuestras colonias autónomas, ó como directores de algunas razas atrasadas ó sometidas, ó en las complejas circunstancias de la vida inglesa. Mucho de lo que á primera vista parece irresolución ó falta de orientación clara en nuestras escuelas superiores es realmente debido á la complejidad de nuestra misión nacional. A su vez nuestra posición geográfica y política es tal, que podemos mediar entre ideales educativos hostiles y abrir el camino á una síntesis que puede abarcar mucho de lo mejor en unos y otros. Y finalmente, ¿no podría ser la misión especial de la Gran Bretaña mostrar en la práctica que el verdadero ideal de la educación nacional no es un sistema mecánicamente ajustado, de escuelas rigurosamente dirigidas y gobernadas por el Estado, sino una libre unión de instituciones autónomas, diversas en sus métodos y tradiciones pero inspiradas todas por el espíritu del servicio de la nación? ¿Y no está esta concepción confirmada por la naturaleza de la verdadera educación misma, la cual es una combinación siempre variable de elementos opuestos, y, en palabras de Burk, «una reconciliación de contrarios»? Avalora la tradición y tiene, sin embargo, un vivo sentido de las necesidades presentes. Nos enseña á inquirir y cuestionar; pero también á obedecer y creer. Fracasa, si no fortalece el carácter al propio tiempo que aguza la inteligencia. Atiende á la educación del cuerpo tanto como á la del espíritu; á la responsabilidad y libertad personal, pero también á las exigencias de la comunidad sobre cada uno de los miembros que la forman. Combina el estímulo y la disciplina. Admite la necesidad

del interés intelectual en muchas direcciones; pero también la de «una sabia pasividad» de espíritu. Al mismo tiempo, aprecia grandemente la enseñanza oral y el estudio lingüístico, pero no deja de pagar su tributo á estas sutiles influencias, que parecen pasar al carácter bajo el umbral de la conciencia y que afectan á la conducta, aunque su acción pueda ser demasiado profunda para las palabras. Es una obra artística y espiritual, llena de influencias diversas y aparentemente hostiles y forma sin embargo un todo.

M. E. SADLER.

Profesor en la Universidad de
Mánchester.

LA EDUCACIÓN Y LA SUGESTIÓN (1)

LA SUGESTIÓN — SU ACCIÓN PSICO-FÍSICA — SU APLICACIÓN
Á LA PEDAGOGÍA — LOS TRABAJOS DE GUYAU — LA SUGES-
TIÓN PSÍQUICA Y LA SUGESTIÓN FÍSICA — EL INSTINTO
ARTIFICIAL — REGENERACIÓN Y CORRECCIÓN DEL CARÁC-
TER — LA SUGESTIÓN Y LA HERENCIA — EL ARTE MORAL —
LA SUGESTIÓN PEDAGÓGICA Y EL HIPNOTISMO — EL DR.
LIÉBAUT — LA PEDAGOGÍA SUGESTIVA.

La voluntad no es pues, una quimera, ni el carácter un mito. Ambos son hechos reales, principios á la vez fundamentales, sobre los que la Educación ejerce influencia y acción indiscutibles.

La Psicología experimental, la Psico-fisiología, la Fisiología propiamente dicha, y la Anatomía de los centros cerebrales, no sólo no han quebrantado el prestigio de las ciencias pedagógicas, sino que al contrario, con sus nuevos adelantos y recientes descubrimientos vienen á fortalecer el principio esencial, la base sobre que descansa toda su autoridad y eficacia, á saber, la realidad cierta y efectiva de su acción sobre la voluntad, con lo que se asegura y afirma toda la eficacia educativa de la obra pedagógica. Es más, sobre todos estos hechos tan importantes y demostrativos, puede la Pedagogía contar con la corroboración de otro elemento científico, el de los nuevos estudios psicofísicos, en donde se hace bien palmaria la evidencia, de cómo y en qué grado, en el orden corriente de la vida, se ejerce y opera la influencia de la acción ajena sobre la voluntad individual por el conocido medio de la sugestión.

¿Es ó no, un hecho real y conocido la sugestión?

Sea la que quiera su naturaleza, estén en donde se quiera que estén sus recónditos y subjetivos orígenes, sean las que

(1) Del último libro del señor J. del Perojo, *Ensayos sobre Educación* — Madrid, 1809.

fueren sus causas generadoras, tenemos que la resultante es siempre el hecho innegable y verdadero de la acción positiva é inmediata que sobre la voluntad de un individuo ejerce otra voluntad extraña, sugiriendo en su espíritu predisposiciones, móviles, inclinaciones que hasta entonces no se manifestaban por propia y espontánea actividad.

De ahí arranca para la Pedagogía y su acción educativa un nuevo punto de partida, un verdadero punto de apoyo en que descansar — si no tuviese otros no menos eficaces — toda su tesis metodológica acerca de la voluntad.

¿Es el hombre, sí ó no, un ser sugestionable?

Y siéndolo el hombre, ¿cabe que nadie pueda negar que lo es, cuándo menos en el mismo grado, ya que no muchísimo más, por su tierna edad, el niño, es decir, el educando?

He ahí dos preguntas que nadie puede contestar negativamente, ni con evasivas, distingos ni salvedades.

Estos son dos hechos de verdadera realidad brutal, de abrumadora é irremediable comprobación.

Y con ello solamente, sin otras consideraciones, filosóficas é históricas, tenemos todo lo que nos es menester para el establecimiento, para la creación de cuanto pueda ser necesario como base fundamental, como principio en que sustentar y afirmar la posibilidad por un modo y la eficacia por otro, de la Ciencia de la Educación y de su acción segura, evidente é indiscutible en la obra educadora del hombre, á la par que en el carácter, y el fin especial que á esa obra se puede y debe imprimir.

Ocupémonos en primer término de la sugestión.

Cabe aquí, y es de la más estricta justicia, rendir el debido homenaje al primer pedagogo que supo, con gran fortuna y acierto, revelar las íntimas y estrechas conexiones que entre la Sugestión y la Educación existen. Es verdad que conocido ahora el hecho que, nuevo huevo de Colón, comprueba lo que antes todos presentían y adivinaban, pero que nadie tuvo la dicha de señalar, no hay quien no advierta que toda Educación, todo proceso educativo, es y fué siempre un sistema esencialmente sugestivo, y que toda la metodología pedagógica, no es después de todo, más que un acabado y refinadísimo arte que sugestivamente opera y trabaja en el alma del niño.

La demostración científica, la comprobación evidente de este tan gran principio, la eficacia indiscutible de esta poderosa palanca, sólo en verdad á Guyau se debe y creemos muy de este

lugar exponer, con la mayor fidelidad, la hermosa argumentación del autor francés.

La sugestión nerviosa es un hecho bien conocido. Se la ve y conoce obrando en la sensibilidad, en la inteligencia y en la voluntad. Se sugieren sensaciones, sentimientos, ideas y voliciones. Se hace á un individuo asfixiarse de calor ó helarse de frío, sin alterar la temperatura de la habitación en que se encuentra. Se le sugieren igualmente ideas activas y voliciones de la misma forma que se le sugieren sensaciones. A un hipnotizado se le sugieren ideas que luego realiza cuando recobra su estado normal, creyendo que lo hace espontáneamente, y atribuye á su propia iniciativa lo que le fué sugerido durante su sueño. Cree que es su propia voluntad, la que es sólo del que se la inculcó. Se sugieren, pues, sentimientos también, de cariño, desprecio, admiración, de valor y de miedo.

Se sugieren, por tanto, impulsiones que serán actos, si no tropiezan con obstáculos. Y siendo esto así, pregunta Guyau: ¿Porqué no había de irse mas lejos y crear verdaderos instintos, instintos morales?

Guyau ha sido el primero en señalar la analogía profunda entre la sugestión y el instinto, y la aplicación posible de la sugestión normal y natural á la Educación y de la sugestión artificial á la terapéutica como correctivo de instintos anormales, ó estimulando instintos normales, muy débiles al parecer y que están como dormidos.

Toda sugestión es en realidad un instinto que brota, un instinto incipiente.

Y como todo individuo lleva en su condición algo que es imperioso y es el principio, el germen de un sentimiento de necesidad, de necesidad irresistible, resulta que una sugestión es en el espíritu un comienzo de imposición, una voluntad elemental que se introduce en el seno de la personalidad.

Esta voluntad crece, se desenvuelve, llena y domina á todo el ser, con la fuerza y la intensidad del querer más enérgico y consciente, si no tropieza con la resistencia de otras inclinaciones preexistentes, en fuerza bastante para contrarrestarla y detenerla.

En forma más tranquila, aunque no tan directa, pero no menos influyente, debe y puede admitirse que existe y es posible una sugestión psicológica, moral y social, que haga sus efectos aun sobre los individuos más sanos, y por medio de esta sugestión normal, bien establecida y estudiada, favorecer ó desviar, según convenga, los efectos de la herencia.

Los trabajos y estudios sobre la sugestión, revelan á Guyau que se podía sacar de ella un grandísimo partido para los efectos de la Educación, porque con los descubrimientos modernos de su acción é influencia, se demostraba la posibilidad de inculcar y aún de creer en un espíritu, en cualquier instante de su evolución, un instinto artificial, con fuerza y poder bastante para contrarrestar por más ó menos tiempo las tendencias preexistentes.

Y si esto es posible en el orden fisiológico. ¿Quién puede dudar que no lo es igualmente en el psicológico y moral? La herencia es lo que hacía á los ojos de muchos la inmovilidad, la incorrección del instinto moral del hombre. Era la traba que fatalmente uncía la libertad al yugo del delito. Pero con los nuevos trabajos sobre el sistema nervioso, se ha demostrado que hay manera de anular ó corregir los prejuicios nacidos de la ciencia, por otra ciencia más completa. La sugestión puede, pues, corregir la natividad ó herencia de un mal, y es un poder nuevo, más fuerte y vigoroso que la herencia misma, porque la puede rectificar y corregir.

Así, pues, por medio de instintos artificiales, creados por la sugestión, puédense balancear y contrarrestar los instintos de la herencia misma.

Y como la Educación no es más, según Guyau, que el conjunto de sugestiones coordinadas y razonadas, de ahí la eficacia que puede alcanzar su obra, así en lo fisiológico como en lo psicológico. Guyau dice que el estado del niño cuando entra en el mundo, es muy semejante al de un hipnotizado: facilísimo á la sugestión y á la autosugestión.

Todo el proceso pedagógico de la Educación es como una continua é incesante sugestión, cuyos efectos han de ser largamente duraderos y constituirán en el hombre hábitos que acaso se conserven durante toda su vida. ¡Cuántos sentimientos inveterados que llamamos involuntarios é incorregibles no son otra cosa que sugestiones que hemos recibido en los primeros años de nuestra existencia!

«Yo encuentro, dice Montaigne, que nuestros vicios más indomables tienen su raíz en los días de nuestra más tierna infancia, y que nuestro principal gobierno está en manos de las nodrizas y niñeras».

Y en este sentido abunda Juan Pablo Richter, al entender que más huella hacen en el hombre las primeras influencias de la niñez, que cuando cuanto después pueda ver y observar viajando por todas las partes del planeta.

Locke también apreció lo que significaban y podían pesar esas primeras impresiones de la vida.

«Sucede con ellas—dice—lo que con las fuentes de los ríos, que basta á la mano del hombre dar un pequeñísimo movimiento, para impeler sus aguas dóciles por diversas direcciones, de suerte que por el diferente camino que se les ha dado toman esos canales, que después son ríos, cursos muy opuestos y se lanzan por regiones completamente distintas unas de otras. Y yo creo que al espíritu de los niños, como á esas corrientes, se le puede llevar también de uno á otro lado con tanta ó más facilidad».

Se debe en la Educación, para este proceso sugestivo, proceder como el hipnotizador, que á la vez que sugiere la idea de un acto, inculca también la necesidad de que no puede dejar de hacerse. Al niño hay que sugerirle así, no sólo que es capaz de hacer el bien, sino que no puede hacer el mal, y persuadirle y convencerle que tiene una voluntad fuerte, y transmitirle la fuerza de voluntad.

El arte moral, pues, de la sugestión, es como lo define Guyau, el *arte de modificar un individuo persuadiéndole de que es ó puede ser de distinta manera de la que es*.

En resumen, las sugestiones ejercen una acción segura é indiscutible. Esas sugestiones, que son la acción del medio sobre el individuo, pueden desequilibrar el organismo, y por la misma razón, aunque con mayores dificultades, restablecer el equilibrio.

La influencia social, ya nadie la puede negar, y es un elemento, un auxiliar con que hay que contar para calmar los efectos de la herencia y vicios hereditarios, y la decadencia inevitable de ciertas razas y pueblos. Las predisposiciones hereditarias no son más que costumbres, hábitos adquiridos, es decir acción acumulada: acción de nuestros antepasados que nos impulsa aún á obrar, y que, en ciertos casos, rompe nuestro equilibrio interior. El remedio contra esa acción *capitalizada* es á su vez otra acción, en su forma *viva* y según la percibimos en el medio normal que nos rodea; del mismo modo que el remedio de las consecuencias nocivas de la herencia ó de lo que es la solidaridad inmediata con estados y momentos patológicos de una raza, es nuestra solidaridad conjunto histórico é integral de esa raza.

«Cada individuo—dice Guyau,—por la serie de actos que forma la trama de su vida y que concluye por coordinarse en hábitos hereditarios, deprava ó moraliza á su posteridad, del

mismo modo que fué él á su vez moralizado ó depravado por sus antecesores».

No quiere esto decir que vengamos, con todo lo que va dicho, á preconizar que es la ciencia de los Charcot y Bernheim la que ha de ocupar el lugar que propia y exclusivamente corresponde á la Pedagogía, ni que toda la antigua Metodología pueda y deba ser substituída por esas misteriosas experiencias del magnetismo y del hipnotismo, aun en sus efectos más moralizadores y positivos sobre el alma y el carácter de los niños.

Existe ciertamente una corriente, casi podría decirse una Escuela, que aconseja y practica los procedimientos hipnóticos como los más certeros y eficaces para alterar y modificar en sentido favorable aquellas condiciones que desnaturalizan y perturban las aptitudes que en el educando son de desear, y encuentra que es el mejor medio para corregir la pereza, por ejemplo, contener la impetuosidad, reprimir la cólera, apagar el odio, en una palabra, acabar con los defectos y crear las buenas cualidades. El Dr. Liébaud, de Nancy, ha hecho observaciones en todo extremo curiosas, consiguiendo transformar por completo la inclinación y aun las facultades morales de muchos escolares, convirtiendo al holgazán en activo y diligente, al descuidado y desatento en aplicado y cuidadoso, y hasta dotar de gran memoria al que antes era incapaz de retener una sencilla sentencia de dos líneas. Y como Liébaud, podríase citar otros muchos y muy interesantes casos observados por el Dr. Richet, Hement y otros.

Más, no es de esto de lo que tratamos de apoyarnos en los trabajos de Guyau, como demostrativos de la acción ó influencia demostrativa de la Pedagogía. Nosotros no queremos y hasta no creemos, que sea conveniente la aplicación de los procedimientos esencialmente hipnóticos para los efectos de la Educación, pero no podemos menos de confesar que la sugestión es el arma, que sin darse cuenta, esgrime el educador en su acción asidua y educativa, y que si no queremos ni admitimos que se entienda que es propósito que quepa en el plan de ninguna educación, la creación y formación en el alma del niño de sentimientos que repentinamente provocan ciertos medios artificiales, es por otra parte un hecho ciertísimo la acción viva é innegable de la obra del maestro, obra en alto grado sugestiva y comunicativa.

No se va, pues, por este camino pedagógico á anular la voluntad del educando, á destruirla y ahogarla. Todo lo contrario, lo que se ha de buscar es precisamente vigorizarla, nutrirla

de aquellos elementos que formen en el porvenir un individuo fuerte y vigoroso, de voluntad sana y segura y cierto de sí mismo en sus actos y resoluciones.

El niño ha de ser, y se quiere que sea, un hombre, no un siervo, una máquina ó una herramienta que se intenta marejar con determinados fines. El niño de hoy ha de ser el hombre de mañana, hombre en toda la acepción del vocablo, con juicio propio, personal voluntad, energía y carácter, para ser capaz de dirigir sus actos por sí, sin entregarse al antojo y conveniencia de un tercero. Para eso hay que entender, que la sugestión de que nosotros hablamos, y que es efectiva y fecunda en el proceso metodológico de la Pedagogía, es la sugestión que directa y necesariamente se produce sin misterios ni secretos, al pleno día y á todos los vientos, enfocando toda la labor y toda la acción educadora y en el bien mismo y único del educando, por la acción constante, sugestiva, en primer lugar, del ideal, que es el más perfecto, absorbente y tentador de los hipnotismos, como dice Hement; luego por la bondad, como auxiliar el más eficaz con que el pedagogo ha de contar para llegar al entendimiento y al corazón del niño y despertar en él sus inclinaciones hacia lo bueno, lo justo y lo noble.

Toda otra sugestión, la encaminada á reclutar adeptos á determinadas escuelas y sectas, á engrosar el número de prosélitos y secuaces, esa sugestión sólo busca y cuida del interés colectivo que representa y cuyo predominio y preponderancia es lo que en primer término le interesa, y utiliza la Educación, no para levantar hombres y formar individuos dignos de su patria y de la sociedad en que viven, sino como la red que el pescador lanza.

Contra esa Educación hay que ponerse en guardia y vivir aperecidos, porque por fin, por la asimilación y la adopción en el educando, el niño, no hay que olvidar que, como decía Pestalozzi, es un organismo, como la planta, que se desarrolla por la asimilación gradual de los elementos apropiados á su naturaleza, y que el educador como el jardinero, no triunfará, si se olvida de las leyes constantes que rigen esta serie de fenómenos.

Toda violación de esas leyes tendrá el castigo del fracaso, y tiempo, fatigas, trabajos y sacrificios, para nada servirán, si no son fielmente observados.

El axioma de Bacon vale aquí tanto como en el mundo físico; «A la naturaleza sólo se la domina obedeciéndola».

SECCIÓN
ADMINISTRATIVA Y ESTADÍSTICA

Academia Nacional de Bellas Artes

La Memoria anual de esta Academia, relativa á 1908 y remitida al Ministerio por la Comisión Nacional de Bellas Artes contiene los datos siguientes:

Durante los meses hábiles ó sea de febrero á agosto, se matricularon 625 alumnos de ambos sexos, en los tres cursos que comprenden la Academia y Escuela.

El promedio de alumnos aprobados en los exámenes de noviembre y en los complementarios de marzo último fué como sigue:

Noviembre de 1908: aprobados.....	261
Marzo de 1909; aprobados.....	68
Total....	<u>329</u>

El resultado de los exámenes de aplazados en los distintos cursos fué el que expresan estos cuadros:

Cursos diurnos (niñas).

Clases	Alumnos	Aprobados	Desaprobados
Elemental.....	18	7	9
1° Preparatorio.....	27	7	17
2° »	24	22	—
3° »	14	2	6
Superior Pintura			
1° » »	2	1	—
2° » »	1	—	—
3° » »	4	1	1
1° Perspectiva.....	18	2	8
2° »	3	1	2
Anatom. art.....	1	1	—
Hist. del arte.....	3	3	—
Totales.....	<u>115</u>	<u>47</u>	<u>42</u>

Cursos nocturnos (varones).

Clases	Alumnos	Aprobados	Desaprobados
Elemental.. .. .	30	6	17
1º Preparatorio .. .	8	2	3
2º » .. .	10	2	4
3º » .. .	14	3	8
2º Sup. Pintura.....	2	1	1
2º Perspectiva .. .	4	2	2
Anatom. artíst.....	1	1	—
Hist. del Arte.. .. .	5	4	1
Totales:.....	<u>74</u>	<u>21</u>	<u>36</u>

Escuela Normal de Maestras de Salta

La Dirección de este establecimiento ha recopilado la estadística de matrícula del mismo, desde su fundación en 1882 hasta 1908 en esta forma:

1882.—Curso Normal, 1º. año, 24 alumnas—Curso preparatorio, 10—Escuela de aplicación, 58—Total, 92.

1883.—Curso Normal y clase preparatoria, 35 alumnas—Escuela de aplicación, 242—Total, 277.

1884.—Curso Normal (2 años), 28 alumnas—Escuela de aplicación (4 grados), 149—Total, 177.

1885.—Curso Normal (3 años), 40 alumnas—Clase preparatoria, 10—Escuela de aplicación (4 grados), 146—Total, 196.

1886.—Curso Normal (3 años), 32 alumnas—Clase preparatoria, 6—Escuela de aplicación (5 grados), 123—Total, 161.

1887.—Curso Normal (3 años), 17 alumnas—Clase preparatoria, 5—Escuela de aplicación (6 grados), 168—Total, 190.

1888.—Curso Normal (3 años), 24 alumnas—Escuela de aplicación, 146—Total, 170.

1889.—Curso Normal (3 años), 12 alumnas—Escuela de aplicación, 127—Total, 139.

1890.—Curso Normal (3 años), 16 alumnas—Escuela de aplicación, 158—Total, 174.

1891.—Curso Normal (3 años), 17 alumnas—Escuela de aplicación, 124— Total, 141.

1892.—Curso Normal (3 años), 21 alumnas—Escuela de aplicación, 65.—Total, 86.

1893.—Curso Normal (2 años), 13 alumnas—Escuela de aplicación, 131.—Total, 144.

1894.—Curso Normal (2 años), 17 alumnas—Escuela de aplicación, 173.—Total, 190.

1895.—Curso Normal (3 años), 24 alumnas—Escuela de aplicación, 234.—Total, 258.

1896.—Curso Normal (3 años), 24 alumnas—Escuela de aplicación, 258.—Total, 282.

1897.—Curso Normal (3 años), 26 alumnas—Escuela de aplicación, 274.—Total, 300.

1898.—Curso Normal (3 años), 44 alumnas—Escuela de aplicación, 302.—Total, 346.

1899.—Curso Normal (3 años), 49 alumnas—Escuela de aplicación, 313.—Total, 362.

1900.—Escuela Normal (4 años), 55 alumnas—Escuela de aplicación, 595.—Total, 650.

1901.—Curso Normal, 56 alumnas—Escuela de aplicación. 637—Jardín de infantes, 44—Total, 738.

1902.—Curso Normal, 59 alumnas—Escuela de aplicación 616—Jardín de infantes, 44.—Total, 719.

1903.—Curso Normal, 73 alumnas—Escuela de aplicación, 533—Jardín de infantes, 68.—Total, 724.

1904.—Curso Normal, 77 alumnas—Escuela de aplicación, 614,—Jardín de infantes, 92.—Total, 783.

1905.—Curso Normal, 85 alumnas—Escuela de aplicación, 606,—Jardín de infantes, 785.

1906.—Curso Normal, 92 alumnas—Escuela de aplicación 678—Jardín de infantes, 100—Total, 870.

1907.—Curso Normal, 98 alumnas—Escuela de aplicación, 545—Jardín de infantes, 120.—Total, 763.

1908.—Curso Normal, 120 alumnas—Escuela de aplicación, 638—Jardín de infantes, 104—Total, 862.

Resulta de estos datos, que de 1882 á 1908, ambos inclusive, ha tenido la Escuela 9.579 alumnos.

Con respecto al curso de 1908, hubo un ingreso de 759 alumnos entre los años normales y Departamento de aplicación. Los resultados fueron como sigue:

Curso Normal:—aprobados 98 y reprobados 13.

Departamento de aplicación:—Niñas; aprobadas, 258 y reprobadas 82—Varones; aprobados 195, reprobados 41.

La Dirección de la Escuela, lamenta el estado de la biblioteca de la misma, sobre la cual informa textualmente: Es tan

pobre la Biblioteca del Establecimiento, que no merece el nombre de tal. Salvo algunos tomos de las obras de los eminentes publicistas Mitre, Sarmiento y Alberdi, de un diccionario enciclopédico y de alguno que otro libro de mayor ó menor valor científico, nada hay que merezca ser mencionado, no habiéndome cabido la suerte de ser atendido en las diversas gestiones hechas para dotar de libros á la Biblioteca.

Colegio Nacional de Jujuy

La Memoria anual, correspondiente á 1908, contiene los siguientes datos sobre el movimiento de alumnos:

Cursaron el 1^{er} año, 23 alumnos; el 2^o año, 9, el 3^{er} año 9; el 4^o año, 9; el 5^o año, 5. Total: 55 alumnos.

La asistencia á clase arrojó un término medio de 44.

En cuanto á los resultados, aparece que de los 23 alumnos matriculados, sólo 19 terminaron curso escolar y de éstos sólo 14 obtuvieron promoción como también los 9 del año 2^o.—De los 9 del 3^o, resultaron 2 aplazados y 2 perdieron el curso por inasistencia.—De los 9 alumnos de 4^o año, fueron aprobados 5 y reprobados 4.—Los de 5^o año, terminaron todos satisfactoriamente sus estudios.

Colegio Nacional de Salta

Segun la Memoria anual de este Establecimiento, en el curso de 1908 se matricularon 142 alumnos.

El resultado final del curso ha sido como sigue.

Primer año.—Aprobados, 26; aplazados, 5; reprobados, 8; declarados libres, 14.—Total, 53.

Segundo año.—Aprobados, 26; aplazados, 3; reprobados, 8; declarados libres, 5.—Total, 37.

Tercer año.—Aprobados, 9; reprobados, 1; declarados libres, 2.—Total, 12.

Cuarto año.—Aprobados, 25.—Total, 25.

Quinto año.—Aprobados, 14.—Total, 14.

Resumen de los cinco años.—Aprobados, 100; aplazados, 8; reprobados, 12; declarados libres, 21; Total general, 141.

Instituto Nacional de Sordomudos

La Dirección de este Establecimiento, al elevar al Ministerio la Memoria correspondiente al año último, lamenta que la ex-

pansión y progreso del Instituto se hallen restringidos por la carencia de un local apropiado y que se armonice con las necesidades de la educación especial del sordomudo.

El detalle de la Memoria en lo referente á los diversos trabajos efectuados en los talleres, arroja un total de \$ 10.640,80 $\frac{m}{n}$ que se divide del modo siguiente:

Taller de carpintería.—Trabajos para el Instituto, \$ 1.396
—Trabajos para la venta, \$ 7.982,30—Total, \$ 9.378,30 $\frac{m}{n}$.

Taller de zapatería.—Trabajos para el Instituto, \$ 569,10
—Trabajos para la venta, \$ 693,40.—Total, \$ 1.262,50 $\frac{m}{n}$.

Museo de Historia Natural

El Informe anual de la Dirección de este Establecimiento, correspondiente al año 1909 contiene los importantes datos que siguen:

Las adquisiciones de todo género por concepto de donación, compra, canje y excursión han sido numerosas y notables, especialmente en las secciones de Zoología y Anatomía comparada. Da idea de su importancia, la clasificación y estadística de las piezas adquiridas, expuestas en el cuadro que sigue:

CLASES DE OBJETOS	Donaciones	Compras	Canjes	Excursiones	TOTALES
Arácnidos.....	55	—	—	—	55
Arqueología, Etnografía.....	—	15	27	24	66
Aves.....	9	6	—	96	111
Batracios.....	26	—	—	—	26
Biología.....	18	—	—	—	18
Botánica.....	—	—	—	300	300
Celenterados..	1	1	—	—	2
Equinodermos.....	—	—	—	1	1
Insectos.....	3.912	—	—	450	4.362
Mamíferos.....	34	2	—	6	42
Mineralogía.....	4	1	—	26	31
Moluscos.....	1	6	—	—	7
Numismática.....	27	13	—	—	40
Osteología.....	37	—	—	8	45
Paleontología.....	125	50	277	2.130	2.582
Peces.....	42	2	—	6	50
Reptiles.....	6	—	—	17	23
Teratología.....	2	—	—	—	2
Vermes.....	1	—	—	—	1
Totales.....	4.300	96	304	3.064	7.764

El movimiento de libros é impresos en la Biblioteca del Museo, ha sido también mayor que en años anteriores. Las cifras que contiene la Memoria son las siguientes:

Ha habido una entrada de 937 piezas bibliográficas adquiridas unas por compra, otras por canje y otras por donativos en la forma que sigue:

Libros: 232 por compra, 99 por canje y 3 por donación; total 334 piezas.—*Folletos:* 20 por compra, 25 por canje y 43 por donación; total 88 piezas.

Revistas: 119 vols. por compra, 350 por canje; además 46 folletos por canje; total 515 piezas.

El movimiento económico en el Establecimiento ha sido durante el año como sigue: *Ingresos* para sueldos del personal, \$ 44.070 $\frac{m}{n}$; id. para gastos de adquisiciones, exploraciones, impresiones etc, \$ 30.000 $\frac{m}{n}$, total \$ 74.070 $\frac{m}{n}$.—*Gastos* de personal, y material \$ 74.019,19 $\frac{m}{n}$, saldo devuelto á Contaduría \$ 50.81 $\frac{m}{n}$, total igual \$ 74.070 $\frac{m}{n}$.

Escuela Normal Mixta de Río IV

En la memoria ó informe anual presentado por la Dirección de la Escuela Normal de Río IV, se insertan diez cuadros estadísticos referentes al número de alumnos, á su asistencia media, sus clasificaciones, las promociones y distribución de becas entre ellos y á la asistencia del personal docente.

Acompaña á estos cuadros, un breve comentario, escrito como dice el señor Rector, para ayudar á su mejor interpretación.

En este comentario, se dice, que los 61 alumnos que componen la población del Curso Normal, representan una cifra relativamente superior, desde que la única fuente proveedora de alumnos es la Escuela de Aplicación Anexa, y que la admisión se hace con el criterio de preferir la *calidad* al *número*.

Hace notar además, que, salvo una profesora que hace excepción, todo el Personal docente, concurre regularmente á sus clases, y que la asistencia de alumnos también ha sido buena en general.

El nuevo local de la escuela es cómodo, pero requiere algunos complementos; se pide también, la creación de una cátedra de dibujo y un conjunto de útiles é ilustraciones.

Al hablar de los *maestros* dice: «el personal trabaja bien, tiene buena voluntad y se contrae exclusivamente á su tarea docente.»

El resultado del año Escolar último se expone en el cuadro siguiente:

CURSO NORMAL

	Aprobados	Aplazados	Reprobados	Total de alumnos
Primer año.....	16	1	1	18
Segundo »	13	3	—	16
Tercero ».....	10	—	—	10
Cuarto »	13	—	—	13
TOTAL.....	52	4	1	57

A fin de año quedaban en el Curso Normal 57 alumnos de los 61 matriculados; 4 alumnos salieron durante él. 3 de ellos eran de 1^{er} año y uno de 2^o.

ESCUELA DE APLICACIÓN

GRADOS	Aprobados	Aplazados	Reprobados	Total de alumnos
Primero inferior.....	41	—	7	48
Primero superior.....	35	—	6	41
Segundo inferior.....	28	—	9	37
Segundo superior.....	31	—	5	36
Tercero	26	3	8	37
Cuarto.....	30	3	4	37
Quinto.....	24	4	5	33
Sexto.....	14	3	3	20
TOTAL	229	13	47	289

A fin de año quedaban en la Escuela de aplicación 289 de los 315 alumnos matriculados; durante el año se retiraron de los distintos grados 26 alumnos. Diez de ellos eran niñas y diez y seis varones.

Colegio Nacional Sud, de la Capital.

En la memoria anual presentada por el Sr. Rector del Colegio Nacional Sud de la Capital, se exponen con claridad, varios cuadros estadísticos, que comparan el número y porcentaje de alumnos aprobados en el año 1904—último de los exámenes— con el de los aprobados y aplazados en 1908, demostrando gráficamente con estas comparaciones, que mientras para los alumnos regulares del Colegio oficial «el examen de fin de año y el sistema de promociones que regía el año pasado tienen más ó menos el mismo valor, no sucede lo mismo con los Colegios Incorporados», pues se ha observado que de los alumnos de 5° año que éstos presentaron en 1904, sólo pasaron el 50 %, mientras en 1908 el promedio fué de 99 % y entre los de 4° año, 34 % consiguieron aprobación en 1904 mientras que casi la masa completa la obtuvo fácilmente por el sistema que acaba de caducar.

Dice el Sr. Rector, que demuestran esas tablas, el fracaso completo del sistema anterior y justifican plenamente la medida recientemente adoptada, del restablecimiento del examen anual.

Los profesores, agrega el informe, han asistido regularmente, por lo general, á dar sus clases, siendo buena la disciplina en todas ellas. El edificio del Colegio es inadecuado y antihigiénico; el Rector reclama la presencia de los Inspectores médicos, que no pasan á visitar el Colegio ni á examinar los alumnos. Del movimiento de éstos en el año último da cuenta en el cuadro que á continuación se copia:

ALUMNOS REGULARES.—1908.

A Ñ o s	MATRICULADOS	APROBADOS	DESAPROBADOS	QUEDARON LIBRES
Primero	197	62	112	23
Segundo.....	115	40	66	9
Tercero	98	30	35	33
Cuarto.....	77	38	20	19
Quinto.....	61	21	20	20
Total	548	191	253	104

Escuela Normal de San Juan

La memoria anual de la Escuela Normal de San Juan se ocupa del resultado de la matrícula, estado de sus edificios, mejora del mobiliario, aumento de las ilustraciones y material de enseñanza, carácter de la instrucción, práctica de las alumnas del Curso Normal, disciplina y horario. Agrega cuadros estadísticos del movimiento de los alumnos y la biblioteca y de las clasificaciones obtenidas por todos los alumnos del establecimiento en todas las materias.

Al tratar el estado de los edificios de la escuela, hace notar la Directora, los entorpecimientos que resultan de las distancias que separan las tres distintas casas donde el establecimiento funciona.

Con ello, dice: «su inspección se hace muy difícil para el Cuerpo Directivo, las ilustraciones no pueden ser usadas como corresponde y los padres de familia se molestan con la separación de sus hijos en tres locales diferentes. Urge hacer desaparecer esta dificultad».

El establecimiento del horario continuo ha sido muy beneficioso.

EL SIGUIENTE CUADRO MUESTRA EL RESULTADO DE LAS PROMOCIONES EN 1908

Reparticiones	Inscriptos	Aprobados	Aplazados	Reprobados
Curso Normal.....	83	60	15	8
Dep ^o . de Aplicación de niñas..	345	300	35	10
Dep ^o . de Aplicación de varones.	315	235	38	42
Jardín de Infantes.....	61	61	—	—
TOTAL.....	804	656	88	60

Colegio Nacional de San Juan

El Rectorado de este establecimiento hace constar, en la Memoria correspondiente al año de 1908, que por deficiencias del local no ha podido darse el curso de Trabajo Manual, y que ade-

más están pobremente provistos los gabinetes de Física, Química y la Biblioteca.

En cuanto á los resultados finales de los estudios, las clasificaciones han sido las siguientes en los cinco distintos años:

Año I.—Sobresalientes, 7—Buenos, 64—Suficientes, 6—Aplazados, 28—Reprobados, 3.

Año II.—Sobresalientes, 28—Buenos, 92—Suficientes, 2—Aplazados, 25.

Año III.—Sobresalientes, 21—Buenos, 55—Suficientes, 1—Aplazados, 12—Reprobados, 1.

Año IV.—Sobresalientes, 61—Buenos, 33—Aplazados, 4—Reprobados, 1.

Año V.—Sobresalientes, 72—Buenos, 57—Aplazados, 9—Reprobados, 2.

Resoluciones varias

Por decreto de 23 de junio se ha dispuesto que la cátedra de Crítica Pedagógica que tenía á su cargo el profesor Sr. Pablo A. Pizzurno en la Escuela Normal de Maestras N.º 3, se dicte en lo sucesivo en la Escuela Normal de Profesores.

El P. E. ha dejado sin efecto el decreto del 21 de febrero último en la parte en que se nombró profesor de Trabajo Manual de la Escuela Normal de Profesores de la Capital al Sr. Justo P. Faría. La resolución se funda en la incompatibilidad, por desempeñar dicho señor las funciones de Director de grado en el mismo establecimiento.

Por decreto de 23 de junio se han nombrado los profesores siguientes:

Dr. Tomás Miguel Argañarás, de Historia del Derecho en la Universidad Nacional de Córdoba.

Dr. Luis M. Allende, de Clínica Quirúrgica en la misma Universidad.

Sr. Edmundo Poisson, de Inglés en el Colegio Nacional del Rosario.

Sr. Santiago del Castillo, de Ciencias y Letras en la Escuela Normal de Jujuy.

Srta. María Paz Quiroga, de Idioma Nacional en la Escuela Normal de Maestras de La Plata.

Srta. Segunda Pizarro, de Dibujo en la Escuela Normal de Maestras de Córdoba.

Sr. M. Lisandro Peralta, de Psicología en la Escuela Normal Mixta de Chivilcoy.

Sr. Eduardo Gazzari, de Literatura en la misma Escuela.

Sr. César Patella, de Matemáticas en ídem.

Sr. Luis Delcourt, de Ciencias Naturales en ídem.

Sr. Rufo C. Bustos, de Ejercicios Físicos en la Escuela Normal de 25 de Mayo.

Sr. Manuel Segovia, de Matemáticas en la Escuela Normal Mixta de Monteros.

Srta. Ana Barolo, de Dibujo en el mismo establecimiento.

El Dr. Ernesto Romagosa ha sido agraciado por el P. E. con la concesión de una beca de 90 \$ $\frac{m}{n}$ $\frac{o}{s}$, para proseguir sus estudios en el extranjero.

Por decreto 28 de junio ha sido trasladada del Colegio Nacional Norte al Anexo Normal de Profesoras de la Capital, la Profesora de Dibujo Srta. María Cleofé de la Canal.

El P. E. ha nombrado con fecha 2 de julio actual para desempeñar las cátedras de Filosofía y de Moral é Instrucción Cívica, respectivamente, en el Colegio Nacional de Tucumán, al Sr. Ricardo Jaimes Freire y al Dr. Ricardo Colombres Paz.

Han sido nombrados los profesores que á continuación se expresan, todos con fecha 5 de julio.

Sr. Alberto Parody, de Moral Cívica en la Escuela Normal del Rosario; Sr. Emilio Houssay, de Francés en el Colegio Nacional Norte de la Capital; y la Srta. Luisa Echegaray, Maestra de Grado en la Escuela Normal de Maestras, de San Juan.

Por decreto 16 de julio han sido nombrados:

Catedráticos en la Universidad Nacional de Córdoba y Colegio Nacional anexo á la misma, el Dr. José F. Santillán Pizarro, de Idioma Nacional; y los Sres. Eduardo Carril Paz y Dionisio Quinteros, de Matemáticas.

Profesora de Economía Doméstica y Labores, en la Escuela Normal Mixta de Dolores, la Srta. Laurinda Colman.

Profesoras de grado en el Instituto Nacional de niños ciegos, la Srta. María Molner y el Sr. Isidoro Berrier.

Con fecha 20 de julio fué nombrada la Sra. Hortensia de la Mota, Profesora de Dibujo en la Escuela Normal Mixta de Mercedes (San Luis) y con igual fecha se nombró al Sr. Víctor M. Estrada, Profesor de Ciencias y Letras en la Escuela Normal Mixta de Chivilcoy.

El P. E. ha nombrado vocal de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares, al doctor Leopoldo Melo.

Aceptada la renuncia presentada por el Profesor de idioma Inglés en el Colegio Nacional de Mendoza, Sr. Héctor M. de Villar, ha sido nombrado para substituirlo el Sr. Francisco J. O' Rafferty.

Habiéndose terminado las obras de construcción del nuevo edificio para la Escuela Normal de Maestras, de Salta, el P. E. ha autorizado con fecha 21 de julio á la Dirección de dicho establecimiento para que sea éste instalado en el nuevo local invirtiendo en ello hasta la suma de 1.500 \$ $\frac{m}{n}$.

Por decretos de 22 de julio se han autorizado las inversiones de las partidas siguientes para adquisición de material de enseñanza, destinado á los establecimientos que se espresan:

Para la Escuela Normal Rural de Posadas (Misiones), \$ $\frac{m}{n}$ 4.418,10.

Para el Colegio Nacional de La Rioja, \$ $\frac{m}{n}$ 2.673,10.

Para los gabinetes de Física y laboratorios de Química á varios institutos dependientes del Ministerio, \$ $\frac{m}{n}$ 56.981,50.

Para la Escuela Normal de Educación Física, \$ $\frac{m}{n}$ 1.612,25.

Con la misma fecha se ha dejado sin efecto el decreto de 31 de marzo último nombrando profesor de Francés en la Escuela Normal Mixta de Chivilcoy al Sr. Luis Delcourt y se ha nombrado á la Srta. Lorenza Andebrand, Profesora de Música en la Escuela Normal de Belle Ville.

Para la Escuela Normal Regional de Catamarca ha sido nombrado Profesor de Moral Cívica el Dr. Guillermo Correa, por renuncia de la misma cátedra presentada por el Dr. Julio R. Acuña.

Por renuncia del Sr. Carlos Morales Bustamante ha sido nombrado Profesor de Historia y Geografía en el Colegio Nacional de Dolores (B. A.) el Dr. José Manuel Fernández.

Ha sido designado Bibliotecario de la Escuela Normal Mixta de Belle Ville el señor Félix González.

Por decretos de 27 de julio, el P. E. ha hecho los nombramientos siguientes en el profesorado:

Catedráticos de Derecho Civil y de Economía Política, Finanzas y Estadística en la Universidad de la Capital, respectivamente, á los Dres. Esteban Lamadrid y Juan José Díaz Arana.

De Historia Natural en la Escuela Normal de Maestras de Barracas al Norte, al Dr. Carlos I. Morteo.

De Anatomía y Fisiología en el Liceo Nacional de Señoritas de la Capital, al Sr. Cupertino del Campo.

De Ejercicios Físicos en el Colegio Nacional Norte de la Capital, al Sr. Isaac P. Molina.

Con fecha 31 del mismo mes, el P. E. ha nombrado al Dr. Felipe S. Giménez, Profesor de Historia y Geografía en la Escuela Normal de Santiago del Estero; á D. Manuel José Almada, Maestro de grado en la Escuela Normal Mixta de Chivilcoy; á la Srta. María del Carmen Ducos, Maestra de grado en la Escuela Normal Mixta del Azul.

SECCIÓN DE INFORMACIONES

Las Reformas de las Escuelas Normales en Italia

Con motivo de la Convención Nacional celebrada recientemente en Roma para la reforma de las Escuelas Normales italianas, el personal docente más prestigioso ha exteriorizado importantes pareceres sobre la materia, que, no por la disparidad que en cierto modo aparece entre ellos, dejará su conocimiento de ser útil á los especialistas, lectores del BOLETÍN, por cuya razón se reproducen muchos de ellos:

La reforma de las Escuelas Normales debe ser *interior*. Debemos dar y pedir al maestro cultura y saber.

La Italia no debe copiar á nación alguna; debe crear organismos convenientes á nuestro genio, capaces de crear aquellos productores intelectuales que puedan hacer sólida nuestra concurrencia pedagógica en el mercado mundial.

Luis Credaro.

La Escuela Normal no se puede considerar dividida de los otros grados de la enseñanza secundaria y su reforma orgánica, debe cumplirse á la par que la reforma general de la escuela media y coordinadamente con ésta.

Prof. Alberto Conti.

Sea la Escuela Normal un instituto de cultura media superior, con carácter principalmente de cultura pedagógica. Habilite su título para la enseñanza elemental, y dé derecho á inscribirse en las facultades universitarias que más se asimilen al nuevo ordenamiento de las Escuelas Normales.

Prof. P. Grossi.

Facilítese al maestro que tenga fuerza intelectual para ello, el pase de la escuela elemental á la secundaria. Transfórmese la Escuela Pedagógica en una facultad regular universitaria.

Restablézcase el curso preparatorio para las normales masculinas.

Prof. De Luca.

Quede como título único de admisión en la Normal, la licencia expedida por la Escuela media inferior.

Que el curso dure cinco años con no menos de 28 horas semanales. En los tres primeros años, con carácter predominante de cultura general; y en los dos últimos, de cultura profesional.

Coordínense lógicamente los programas, no habiendo en ningún caso más de 30 alumnos.

Prof.^a María Campanile.

La Escuela Normal ha de ser pura y simplemente profesional; no debe ser medio; termina en sí misma.

Prof. Campanile.

Hay que despojarla de los elementos heterogéneos que se le han pegado por razones de cultura. Sea un instituto pedagógico para la formación tanto del maestro, como del director y del inspector, formados éstos en un curso especial de noviciado (*tirocinio*), del cual deberían también salir los profesores de pedagogía.

Las Escuelas Normales han de ser mixtas.

Prof.^a Amadori.

Hágase preponderante en la Escuela Normal la cultura profesional, para que todas las vocaciones puedan desarrollarse libremente: sea su complemento la cultura general.

Prof. Scaglioni.

La Escuela Normal tenga un curso de ocho años: tres de cultura media y cinco de cultura normal.

Prof. Cortese.

Deben haber cursos para la educación de la infancia y para la enseñanza de la higiene.

E. P. Paolini.

Hay que intensificar la enseñanza del dibujo, dado el carácter artístico de nuestra gente.

Prof. Sartorio.

Los profesores de las Normales, tenemos una óptima preparación didáctica. Elimínense en el bienio profesional muchas materias que no son pertinentes á la preparación del maestro. Intensifíquese el noviciado. Introdúzcase la enseñanza del latín.

Deben instituirse escuelas medias femeniles, para el ingreso de quienes no tienen aptitudes para la enseñanza y que, no obstante, á falta de otras escuelas, acuden á las Normales.

Prof. Truffi.

No han de enseñarse más materias que las que á su vez habrá de enseñar el maestro. Simplifíquense los programas, en beneficio de la metodología especialmente práctica. Sobre todo, aumentese la remuneración á los maestros.

Prof^a. Dobelli.

Si se quiere ver frecuentada la Normal, triplíquese el sueldo de los maestros.

Dése mayor desarrollo á la enseñanza del arte, é introdúzcase la de la economía política.

Prof. Moro.

Los medios convenientes para la formación del maestro perfecto, son convenientes también para la de la perfecta maestra, porque la mujer no está adaptada de distinto modo que el hombre, para formar el carácter particular del hombre mismo. La coeducación tiene su base principal en la moralidad.

Prof^a. E. Montini.

A semejanza de cuanto se ha hecho en las escuelas extranjeras y en otras escuelas italianas, debe iniciarse gradualmente el sistema coeducador de alumnos y de docentes en su plena extensión, hasta en las Escuelas Normales, guiado y dirigido oportunamente por apropiados principios ético-pedagógicos.

Prof.^a. Herminia Montini.

Con la reforma orgánica de la Escuela Normal, debe ir conjuntamente el mejoramiento económico de los maestros elementales, indispensable para un amplio y digno reclutamiento de educadores de ambos sexos.

Prof. B. Rinaldi.

Considerados todos los votos precedentes, de respetables y reputados miembros del cuerpo docente italiano, el ilustrado escritor especialista en materia de enseñanza, llega á una triste conclusión, que hace pública en un acreditado periódico.

«De la Convención de Roma,—dice Guido Fabiani,—resulta «plenamente demostrado que la Escuela Normal actual, es el «más imperfecto de los institutos escolares».

Un curso de francés en una Universidad Norteamericana

Acaba de plantearse una innovación de segura trascendencia en las relaciones intelectuales entre la América del Norte y la Francia. Hasta el presente, las ocho conferencias que desde hace once años se daban cada invierno en la Universidad Harward, de Massachussets, bajo los auspicios del *Cercle Français* y merced á la generosa fundación de Mr. James H. Hyde, estaban destinadas á todo el público. A partir del año actual, la organización de tales conferencias se ha modificado completamente. Como consecuencia de un convenio entre el eminente presidente de Harward Mr. C. W. Eliot y los profesores de literatura francesa, de una parte, y Mr. James H. Hyde, de otra, las ocho conferencias serán transformadas en un verdadero curso de carácter absolutamente universitario y reservado tan sólo á los estudiantes de Harward. Este curso formará parte de las obligaciones escolares de los alumnos. A la terminación del año, las materias explicadas por el profesor de francés serán objeto de los exámenes. Con este fin estará obli-

gado el profesor á redactar diez ó doce temas que se incluirán en el cuestionario del examen escrito. Este primer curso ha debido darse este año desde el 30 de marzo al 15 de abril por Mr. Abel Lefrane profesor de idioma y literatura francesa moderna en el Colegio de Francia y Director adjunto de la Escuela práctica de Altos Estudios. El tema señalado ha sido «Literatura francesa del Renacimiento».

Con el fin de no romper del todo con la costumbre antigua, Mr. Abel Lefrane dará además cuatro conferencias sobre Molière destinadas al público en general, en el *New Lecture Hall* de la universidad Harward.

Se ha empezado pues á establecer una nueva y muy trascendental unión intelectual entre la Unión Americana y la Francia.

Congresos

No puede negarse que estamos en plena moda de los Congresos Internacionales.

Anúnciase para el 29 de marzo de 1910, la apertura en París del 3º Congreso Internacional de Higiene Escolar. Los dos anteriores se celebraron en Nuremberg en 1904 y en Londres en 1907. Debe desearse que el tercero, cuya organización se está preparando y cuyo reglamento se ha publicado hace poco, tenga cuando menos un éxito igual al de los dos primeros, á cuyo fin la *Liga francesa para la higiene escolar* está empleando todas sus actividades é influencias. El presidente honorario, Ministro de Instrucción Pública, ha aceptado el cargo, así como el doctor Alberto Mathieu ha aceptado la presidencia efectiva. Quedan ya organizados Comités extranjeros en casi todos los países de Europa y se están constituyendo en América y en Japón. Al mismo tiempo que el Congreso, se abrirá una Exposición Internacional actuando como secretario el especialista Mr. H. Friedel. El Congreso se dividirá en secciones cuyos trabajos se especializarán sobre estos puntos; 1º edificios y mobiliarios escolares; 2º higiene del vestido; 3º inspección médica de las escuelas y legajo sanitario individual; 4º educación é instrucción física; 5º profilaxis de enfermedades contagiosas en la escuela y de las de origen escolar; 6º higiene fuera de la escuela, escuelas al aire libre, colonia de vacaciones, etc. 7º el cuerpo docente, su higiene, sus relaciones con las familias y el médico escolar; 8º enseñanza de la higiene á los maestros, á los alumnos y á las familias; 9º programas y

métodos de enseñanza con relación á la higiene escolar; 10 escuelas especiales para anormales.

*
**

El Sexto Congreso Internacional de Psicología se celebrará del 3 al 7 del inmediato agosto, en Ginebra. He aquí el programa de los temas que en él se discutirán.

Cuestiones generales.—El Sentimiento.—Lo subconsciente.—La medida de la atención.—Psicología del sentimiento religioso.

Cuestiones especiales.—(Psico-pedagogía). Clasificación psico-pedagógica de los escolares retrasados. Metodología de la Psicología pedagógica—(Psico-zoología). Los tropismos. La Orientación lejana.—(Psico-fisiología). Percepción, de las posiciones y de los movimientos de nuestro cuerpo y de nuestros miembros.

El Congreso se ocupará también de cuestiones de unificación, á fin de establecer convenciones que simplifiquen el vocabulario y la equivalencia terminológica de la Psicología, que regulen los procedimientos técnicos y las unidades de medidas. Al propio tiempo que el Congreso, se abrirá una Exposición de instrumentos, aparatos, libros, etc., concernientes á los temas á discutirse. Todos los informes y publicaciones deben pedirse al Secretario General del Congreso, en Ginebra, avenida de Champel, núm. 11.

*
**

El *Boletín* ha dado ya á conocer en números precedentes todo lo relativo al reciente Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Vivas, celebrado en París.

Los datos y publicaciones deben solicitarse á Mr. Delabel, Secretario General del Congreso, en París, rue Jacob, N° 33.

*
**

En agosto próximo tendrá lugar en Bruselas el 3^{er} Congreso Internacional de Educación Familiar. Comprende las cinco secciones siguientes:—1° Estudio de la infancia; 2° Educación de la infancia (Cuestiones generales, educación del niño por los padres en la familia, colaboración de la familia en la escuela. Educación en la familia después de la escuela).—3° Niños anormales.—4° Obras diversas teniendo por objeto la infancia.—5° Documentos.

Los idiomas que se han fijado para las memorias é informes que se presenten son el Francés, Holandés, Alemán, Inglés, Italiano y Español.

El Programa es vasto, tal vez excesivamente vasto, comprendiendo una serie de cuestiones de indiscutible interés: El estudio de las cualidades y defectos del niño, la medida de la fatiga intelectual, los juegos infantiles, los libros de enseñanza, la educación de los sentidos, la educación de las niñas, la educación estética casera, la clasificación de los niños anormales, los tribunales infantiles, etc.

Los datos y publicaciones del Congreso han de pedirse al Secretario General del mismo, en Bruselas, rue Rubens, núm. 44.

Nuevo portaplumas

La casa editorial de los Sres. Cabaut y Cía., acaba de patentar y poner á la venta un ingenioso modelo de portaplumas, propio para evitar que los niños se manchen los dedos con la tinta.

Sobre esta ventaja, la innovación que se introduce tiene la de que el niño tampoco podrá ensuciar el pupitre por descuido que sea, puesto que el disco protector impide que la pluma tenga contacto con aquél. Por otra parte, el segmento cortado al disco y que sirve de punto de apoyo, conserva la lapicera siempre en la misma posición, á una conveniente altura de la base, impidiéndole, además, que pueda rodar. El disco está calculado también para que el niño no introduzca demasiado la pluma en el tintero, evitando así que tome, como con frecuencia sucede, más tinta de la necesaria, lo que, entre otros inconvenientes, entorpece la marcha de la escritura.

La lapicera se ha hecho suficientemente larga para que el disco no estorbe á los dedos y se ha tenido muy en cuenta todos los pequeños detalles tales como aquellos que proporcionan al estudiante la manera correcta de sostener la pluma y el movimiento y soltura que requieren la mano y los dedos.

Las reformas y trabajos en Italia

El núm. 14 del *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica* inserta al texto aprobado por Decreto Real,

del Reglamento que fija los detalles de aplicación del *Estatuto de los funcionarios civiles de Italia*, de modo que actualmente ha sobrepasado Italia á la Administración Francesa en el determinamiento legal de la situación de los servidores del Estado y muy especialmente de los que forman el meritorio cuerpo docente, cuya situación había sido hasta ahora bastante precaria y, sobre todo, muy insegura.

Otra innovación esencial, es la elocuente y equitativa circular del Ministro Rava sobre la organización de la mutualidad en las escuelas elementales de aquel Reino. En ella se recomienda calurosamente á todas las autoridades escolares, estimular y favorecer el movimiento mutualista entre los niños y fijar provisionalmente las reglas á que deberán someterse las mutualidades infantiles.

El mencionado Boletín del Ministerio de Instrucción, da cuenta de la sesión inaugural del Consejo Superior de Antigüedades y Bellas Artes, recientemente creado por Decreto Real. Asistieron á ella, además del Ministro Rava, los señores Visconti-Venosta, Barnabei, Boni, Comparetti, Milani, Orsi, Salinas y otros, abriendo el Ministro el acto con un discurso en que fueron tratadas muchas cuestiones que hoy son de gran interés tanto para la arqueología como para las Bellas Artes.

Sociedad de Psicología

Se ha constituido en Buenos Aires la asociación que lleva este nombre y cuyo objeto es el cultivo de la Psicología en toda su amplitud. La sociedad, dividida en cuatro especialidades, realiza interesantísimas sesiones periódicas, de que damos cuenta más adelante.

La sociedad cerrada, limita sus socios al número de cuarenta y figuran como fundadores, los doctores: Ameghino, Florentino; Areco, Horacio P.; Ayarragaray, Lucas; Bunge, Carlos O.; Cabred, Domingo; Dellepiane, Antonio; Drago, Agustín; Esteves, José A.; Guaglianone, Pascual; Ingegneros, José; Keiper, Guillermo; Korn, Alejandro; López, Lucio V.; Lozano, Ernesto; Matienzo, José Nicolás; Melo, Carlos F.; Mercante, Víctor; Piñero, Horacio G.; Piñero, Osvaldo; Podestá, Manuel T.; Ramos Mejía, José María; Rivarola, Rodolfo; Rodríguez Etchart, Carlos; Roveda, Nicolás; Rodríguez, Fermín; Semprun, José R.; Senet, Rodolfo; Sisto, Jenaro; Tedín Uriburú, Virgilio; Veyga, Francisco de; Vidal, Antonio; Chr, Jacob.

La primera sesión, bajo la presidencia del doctor Francisco de Veyga, tuvo lugar el 6 de mayo, con asistencia de la mayor parte de sus socios.

Se presentaron tres comunicaciones; la del doctor de Veyga respecto á *La enseñanza de la Psicología* que constituye una meditada exposición de orientaciones y concepto de la psicología, asignándole el lugar preciso como rama del saber humano. La exposición del Dr. de Veyga fué escuchada y comentada con vivo interés. La segunda comunicación presentada por el Dr. Carlos Rodríguez Etchart sobre *La duración de los sentimientos* es un trabajo de madura reflexión y arriba á conclusiones que fueron objeto de animados comentarios.

La del Sr. Mercante sobre la *audición coloreada* observada en 706 escolares de ambos sexos y diferentes edades ocupó el mayor tiempo. En ella el autor llega á concluir que los casos de audición coloreada, en la forma de evocación de imágenes secundarias, no son tan raros como ordinariamente se cree, lejos de eso, el fenómeno es general. Los casos muy intensos pueden considerarse como anormales. En sus investigaciones la cifra es muy superior, al 12 % asignada por Braunis y Lemâitre. Hay voces y palabras que evocan un color determinado con más intensidad que otras. Que resulta evidente, un valor cromático más ó menos intenso para cada vocal, para cada palabra, diversamente apreciable para cada individuo, que el escritor debe utilizar en sus obras.

Terminada la exposición del Sr. Mercante, hizo uso de la palabra el Dr. Dellepiane, haciendo una serie de observaciones pertinentes y de acertadas explicaciones. Discutieron el trabajo reconociendo y encomiando la obra, los Dres. de Veyga, López Korn, Ingegnieros, Bunge y Senet.

La segunda reunión tuvo lugar el 19 de junio, bajo la presidencia del Sr. Mercante. Presentaron trabajos el Dr. Roveda y el Sr. Senet. El primero sobre las *Terminaciones nerviosas en la trompa del elefante*; el segundo, sobre la *Teoría de la atención* de que es autor.

El Dr. Roveda acompañó su exposición con bellas preparaciones microscópicas que ponían en evidencia las conclusiones del autor las que fueron atentamente estudiadas. En esta comunicación se trató de hechos y quedó mantenida á la discusión.

El trabajo del Sr. Senet, *Teoría de la Atención*, conocido por los lectores del *Boletín de la Instrucción Pública* fué objeto de un extenso é interesante comentario por parte del Dr.

Horacio G. Piñero, y una explicación de su concepto al respecto. Hicieron uso de la palabra el Dr. Dellepiane, Ingegneros, Areco, Rodríguez Etchart, Vidal y el Dr. Melo que propuso se volviera á tratar en la próxima reunión.

La tercera sesión tuvo lugar el día 10 de julio, bajo la presidencia del Dr. Nicolás Roveda. Se continuó tratando la *Teoría de la Atención* de Senet y se presentaron dos comunicaciones; una del Dr. José Ingegneros, sobre *Un caso de hemianopsia con pseudo discromatopsia* donde el autor pone en evidencia, la necesidad del concurso de los conocimientos psicológicos para establecer el diagnóstico en el caso de que se trata. La interesante exposición del Dr. Ingegneros motivó una animada *causerie* en la que tomaron parte los Dres. Esteves, Piñero, Vidal, Korn, Roveda y otros.

La disertación del Dr. Horacio G. Piñero, sobre *Locura Familiar* despertó el más vivo interés. Su brillante exposición fué motivo de animados comentarios, en los que tomaron parte todos los miembros que asistieron á la reunión.

La próxima sesión, que debe celebrarse en agosto, será presidida por el Dr. Antonio Vidal.

Museo Pedagógico.

Entre los fines que persigue esta institución se encuentra la de centralizar los museos escolares resultantes de las aplicaciones locales de los denominados «clases de museo escolar», conforme al método y procedimientos preconizados por los pedagogos contemporáneos.

Como se sabe, las clases de museo escolar tienden á substituir, con indiscutibles ventajas á los efectos de la educación, á las llamadas clases de ejercicios intuitivos, de enseñanza objetiva, de lecciones de cosas, etc.

Como en ellas la formación del museo persigue el fin de la clasificación de la disciplina mental consiguiente y no la de guardar las colecciones, puesto que los alumnos no pueden recurrir á los objetos coleccionados en el curso anterior sin desvirtuar el método en que se apoya esta enseñanza, se infiere que el museo de productos locales no tiene razón de permanecer en el establecimiento, dado, por otra parte, que cada año se renovarían las colecciones concluyendo con el andar del tiempo por tener una cantidad de productos repetidos que ocupan espacio

sin poder ser utilizados. El alumno colecciona lo que más le interesa en el lugar donde vive; la enseñanza es regional, pero debiendo extenderse más allá en los cursos superiores, necesario se hace poseer productos de otras regiones. El museo, pues, es para conservar productos extraños á la localidad—y allí recurren los alumnos, cuando les interesa—no para guardar objetos que el niño puede coleccionar con un poco de buena voluntad.

Teniendo en cuenta la metodología especial de esa rama eminentemente educativa, la Dirección del museo Pedagógico, al centralizar los museos escolares locales, lo hace con el fin de establecer el intercambio de productos, por su intermedio.

Al fin de cada curso en las escuelas de aplicación anexas á las normales, se tendrá una colección más ó menos grande de productos regionales, estudiados por los alumnos en el año escolar; estos productos serán remitidos al Museo Pedagógico, quien á su vez establecerá la selección para formar colecciones que enviará á los establecimientos que hubiesen concurrido. De esa manera las escuelas ubicadas en las provincias del litoral, por ejemplo, podrán tener á su disposición los principales productos de las andinas y viceversa, lo que contribuirá al mejor conocimiento de la fauna, flora y geo de la República.

Esas valiosas colecciones sólo habrán costado al Estado el importe de los fletes y reemplazarán con ventaja á las exóticas que no tienen porqué consultar nuestras necesidades.

Este año, recién establecido el Museo Pedagógico, varias escuelas normales remitieron ilustraciones y colecciones de productos muy dignos desde todo punto de vista de llamar la atención y que pueden, no sólo utilizarse con provecho, sino servir de poderoso auxiliar de la enseñanza, puesto que han sido confeccionados con evidente criterio pedagógico.

Para el año próximo centralizado un número más considerable de ilustraciones, objetos, en fin, de material vario, la Dirección del Museo Pedagógico, procederá en seguida á seleccionar y formar las colecciones que remitirá á los diferentes establecimientos que hayan concurrido con el fruto de este año de su labor escolar,—presidiendo siempre un criterio de estricta equidad—dando pues, á uno de sus fines, ó sea la centralización é intercambio consecutivo de museos locales, toda la amplitud posible.

Las pasiones religiosas en la instrucción belga

Se discute apasionadamente en Bélgica el proyecto de ley Woeste, que tiende á impedir que los municipios ó las regiones funden escuelas normales primarias, y hasta á retirar las autorizaciones ya existentes para ello.

Con esto se ven seriamente amenazados los liberales, porque el efecto de tal ley sería poner toda la preparación profesional del personal docente bajo la jurisdicción estricta del partido clerical que actualmente se halla en el poder.

Por esto el proyecto Woeste ha despertado los recelos de unos y los esfuerzos de otros, agitando el espíritu de los dos grandes partidos belgas y conmoviendo la opinión pública en masa.

Las escuelas Norteamericanas.

Es sabido que en los Estados del Sud de la Unión, las organizaciones escolares tienen mucho menos desarrollo que en los Estados del Norte.

La población de los llamados *plantadores*, muy dispersa y muy mezclada con elementos negros, no tenía á su cargo sino las medidas de policía escolar, por ejemplo, lo que se llama *la obligación*. Pero poco á poco se va consiguiendo su cumplimiento. Así se ha visto que en 1907 la Carolina del Norte y en 1908 la Virginia, han adoptado las leyes de obligación «con opción local», es decir que la ley no puede ser aplicada sino en caso de aceptarla los electores calificados. Quiere esto decir, que el Estado ofrece una ley general que la iniciativa de la localidad es libre de poner ó no en vigencia; sistema que recuerde el *referendum* de los ciudadanos suizos que, al aceptar una ley, se comprometen á cumplirla.

Datos sobre la instrucción británica

Es curioso saber lo que gasta el condado de Londres en su instrucción primaria. Siendo el término medio de alumnos en una clase de 44 á 45 unidades, un maestro cuesta alrededor de 650 pesos oro y una maestra 500; un director 1500 y una directora 1100. El local para cada alumno, comprendidos terreno, edi-

ficio, habitación, etc., viene á costar 7 pesos oro. La instrucción de cada niño (sueldos de maestros, libros, calefacción, alumbrado, limpieza, servicio, reparaciones, etc.) sabe á 35 pesos oro anuales. Sobre esta suma, el Ministerio (es decir el Estado) se hace cargo de nueve pesos y medio y el resto se paga de contribuciones locales.

En las escuelas «no provistas», es decir, subvencionadas por el Estado, pero que nada perciben de las contribuciones los gastos son menores.

El condado gasta en todo, por concepto de instrucción primaria,—con un total de 505.698 alumnos de las escuelas públicas y 145.163 de las «no provistas»,—la suma de 20.000.000 de pesos de los cuales se cubren 13.000.000 con impuestos locales.

En Inglaterra se preocupan la opinión pública y el Parlamento de la enseñanza agrícola, punto que se ha puesto á la orden del día. Con tal motivo se publican allí informes y cartas sobre lo que á este respecto hacen Suiza, Alemania, Dinamarca, Francia y los Estados Unidos. La Asociación Central Agraria y las Cámaras Centrales de Comercio han convocado un Congreso para oír las opiniones competentes sobre la manera de enseñar agricultura en las escuelas primarias, elemental y complementaria, secundaria, superior y técnica, sobre el modo práctico de organizar y administrar esta enseñanza, y sobre los recursos financieros, locales y generales que serán necesarios. Tal Congreso se ha pronunciado en favor de un condominio de los Ministerios de Instrucción Pública y de Agricultura, correspondiendo al primero ocuparse de las escuelas primarias, de los cursos complementarios y de las escuelas secundarias; y al segundo, de las escuelas especiales, decidiendo una junta *interdepartamental*, de los asuntos que interesen á ambos Ministerios. Se pedirá al Parlamento el aumento de la subvención actual que no es sino de 60.000 pesos. El Ministerio de Instrucción Pública ha hecho distribuir en el Parlamento una relación detallada del estado de la enseñanza agrícola en Inglaterra y país de Gales para que sirva de base en las discusiones.

Es general la opinión de que Escocia se halle más adelantada que Inglaterra en material escolar. Se ha inaugurado allí la nueva ley de instrucción pública votada en 1908, por la cual se confiere mayores facultades que antes á las autoridades locales. A pesar de esto, se ha dado el caso de que solamente un tercio de los electores inscriptos haya votado por las nuevas autoridades escolares. Las

abstenciones son atribuídas á la circunstancia de que la nueva ley contiene una cláusula que autoriza las autoridades locales á acordar subvenciones en efectivo, libros y material á las escuelas libres, cuya mayor parte son católicas.

La eficacia de la instrucción primaria

En Londres han presentado no hace mucho los comisarios de la Ley de los Pobres, al Ministerio, una violenta requisitoria contra la enseñanza teórica y libresca que se da en la escuela primaria.

Por más que tienen muy poco en cuenta los esfuerzos que se han hecho desde quince ó veinte años y cuyos resultados deberían esperarse con menos impaciencia, las razones de la requisitoria merecen ser conocidas.

«El costo de la enseñanza elemental en nuestro país, dicen, de 1905 á 1906, ha sido de 20 millones de libras esterlinas. Es una carga nacional casi enteramente nueva desde 1870. Tal enseñanza hubiera debido disminuir la vagancia y el pauperismo. Si ha fracasado en esta misión de que se había hecho cargo, el fracaso no puede achacarse á falta de fondos. El deseo que tienen los jóvenes de elevarse en la escala social y de mejorar su situación, siempre debe ser estimulado; pero nos parece que este deseo degenera demasiado frecuentemente en una tendencia á evitar los oficios manuales y á procurarse ocupaciones que, si bien implican un frac negro, son menos productivas que el vestido del artesano. Hay en el mercado plétora de empleados de escritorio; artesanos de una orden superior. Dudamos que la atmósfera de la escuela sea enteramente favorable á las carreras manuales. Pedimos, pues, al Ministerio de Instrucción examine de nuevo el empleo del tiempo y los programas de nuestras escuelas elementales, así como el objeto que conviene fijar á su enseñanza».

Esta gestión no ha sido aislada por cierto. Según el *School World*, se ha enviado al Ministerio una diputación, y el Comité de enseñanza de Londres ha adoptado resoluciones enérgicas.

Finalmente, la *Teacher Guild*, creyendo que la ineficiencia de la escuela primaria estriba sobre todo en el retiro prematuro de los alumnos, ha votado las dos resoluciones siguientes:

«a) Es de desear que la facultad que hace obligatoria la asistencia de los adultos á los cursos, hasta los 16 y aun 17

años acordada por la ley escocesa de 1908, se haga extensiva á las autoridades locales de Inglaterra y del País de Gales.

«b) Mientras tanto los patronos deberán dar facilidades durante las horas de trabajo ya mediante la reducción de tiempo ó ya mediante provisiones especiales».

Una Escuela al aire libre

Las teorías de Elslander y los ensayos alemanes sobre escuelas al aire libre, expuestas en las págs. 62 y siguientes del presente tomo del BOLETÍN están ganando cada día más terreno en Europa.

Recientemente los diarios franceses han publicado la noticia de que la caja de las escuelas del XVI distrito de París iba á proceder á una tentativa de aquella clase: la creación de una escuela al aire libre. Escuela diferente por completo de las colonias escolares que desde algún tiempo se han ido multiplicando en Francia.

La colonia escolar,—cuyo modelo es la colonia instalada en Saint-Germain—en—Laye, próxima al bosque, para las escuelas parisienses,—no está abierta más que en las vacaciones y no se dan clases en ella.

La escuela al aire libre queda á fundarse por la caja de las escuelas del XVI distrito que estará abierta durante los hermosos meses de abril ó marzo hasta octubre, continuándose en ella las clases según los programas de enseñanza primaria. Solamente que éstas se darán todas al aire libre, en cuanto sea posible; y los alumnos,—internos todos,—vivirán, también todo lo posible al aire libre. No serán enfermos: antes de la partida para la escuela campestre se les someterá á un examen médico. Serán niños que no se encuentran dentro de sus domicilios en condiciones higiénicas excelentes y que se hallarán perfectamente bien durante algún tiempo trasplantados fuera de la existencia parisiense

Para este ensayo el senador Mr. Gerente, alcalde del XVI distrito ha elegido Vesinet á causa de su proximidad á París y de la salubridad de su clima. La caja de las escuelas ha comprado una soberbia propiedad arbolada que hasta estos últimos tiempos había sido ocupada por un establecimiento congregacionista en la que hace dos años se había tratado de instalar la escuela normal de niños del departamento de Seine-et-Oise.

La compra de tal propiedad no ha bajado de 150.000 fran-

cos; pero la caja de las escuelas ha recibido importantes subvenciones de los fondos de apuestas mutuas y los trabajos empezarán con tal actividad, que puede casi asegurarse que al aparecer en el BOLETÍN estos informes, los pobres niños de las escuelas del XVI distrito parisiense gozarán ya de todos los beneficios de la escuela al aire libre.

Maestros ingleses sin título

Los representantes de la Unión Nacional de los institutores ingleses se han presentado á Mr. Runciman para entregarle un resumen estadístico muy elocuente, del personal docente británico. En Inglaterra y País de Gales se encuentran 89.260 maestros ó maestras con título (*certificaded*), es decir, uno por cada 67 alumnos.

En cambio, el número de los completamente calificados, ó sea sin título, es de 41.000; y el de los simples aprendices ó ayudantes, 22.000.

La proporción de los maestros verdaderamente competentes no es, pues, sino de 58 por ciento. Mr. Runciman manifestó en vista de esto un motivo para disminuir el rendimiento de las escuelas normales, pero desde el año próximo venidero, el nuevo *Código* reduciría el porcentaje legal de los maestros no diplomados.

La Instrucción en China

Durante el mes de marzo último, el Ministro Chino de Instrucción Pública ha publicado un Reglamento en diez artículos, referente á la educación.

He aquí las principales disposiciones:

Cada capital de virreinato debe contener cuando menos cien escuelas primarias y un minimum de cinco mil alumnos.

Todas las prefecturas y subprefecturas y todos los distritos deben poseer cuarenta escuelas y un minimum de dos mil alumnos.

Todo niño de siete años de edad tiene obligación de concurrir á una escuela.

Los padres de un niño de siete ó más años que no concurra á una escuela serán considerados culpables y como tales castigados

Todo funcionario que logre que la nobleza ó la alta clase media funde una escuela será especialmente recompensado.

Serán castigados los prefectos y todos los magistrados que no consigan en sus respectivas gobernaciones obtener el número de escuelas y de alumnos prescriptos.

Educación de ciegos, sordomudos

Revisten especial interés los siguientes datos de un Informe de la Academia de Ciencias Morales y Políticas francesa que publica el *Journal des Débats* de París:

Mr. Louis Arnould, Profesor de la Universidad de Poitiers ha hecho una lectura sobre la Escuela francesa de sordomudos ciegos, principiando por describir la organización de las tres escuelas similares que existen en el extranjero. En América, la de Boston es notabilísima, pero su dispendioso mantenimiento no la pone al alcance de los bolsillos modestos.

En Suecia, la de Venersborg, se fundó en 1886 por iniciativa de la reina. Contiene 19 pensionistas y está dirigida de acuerdo con principios pedagógicos muy estudiados: tienen en ella una gran preferencia los trabajos manuales y los ejercicios físicos. En Prusia, la de Neuhans, cerca de Potsdam, fué organizada en 1906 por el doctor Biemann.

En cuanto á la escuela francesa, consultada en el mundo entero, sirve, por decirlo así, de escuela normal para ciertos países como Westfalia, Italia, Canadá, en lo concerniente á la enseñanza de sordomudos ciegos. Esta escuela ha sido organizada por los Hermanos *de la Sagesse*, en Lornay, cerca de Poitiers, como anexo al gran establecimiento que recibe los becados de los seis departamentos de Vienne, Vendée, Deux-Sevres Charente, Charente-Juferieure y Soire-Juferieure. Funcionan desde 1860 y comprende actualmente ocho alumnos. La de más edad, Marta Obrecht, colocada allí por el Consejo General del Sena, ha sido instruída por la hermana Santa Médula.

Esta institutriz falleció en 1694, pero, para ayudarla, había felizmente formado la hermana Santa Margarita, quien puesta ahora al frente de la escuela, ha realizado en ella dos educaciones verdaderamente maravillosas. Desde el año de 1895 se ocupa en la de María Heurtin, sordomuda ciega de nacimiento. Esta criatura, al entrar á los 10 años de edad en el establecimiento era como una loca furiosa. Apenas puede comprenderse cómo la eminente educadora, por el medio inicial de un cuchillito á que la niña tenía grande afición, tomado y devuelto sucesivamente muchas veces, ha podido entrar en relación con

esa joven monstruo, transformándola progresivamente en una joven encantadora, muy instruída y llena de ideal.

Es la historia que Mr. ha referido en su opúsculo *Un alma encarcelada*, enriquecido con un prólogo de Mr. Jorge Picort, y que ha alcanzado ya la 4ª edición. Actualmente María Heurtin se comunica y convenientemente con sus amigas. La hermana Santa Margarita se ocupa igualmente de Ana María Poyet, ingresada desde hace 25 años en la institución. La hermana ha conseguido enseñarla rápidamente el lenguaje mímico, el dactilológico, la escritura Braille, la escritura inglesa, y,—lo que exige infinitamente mayor paciencia,—el lenguaje vocal: todas las nociones concretas se le han ya enseñado y ahora se le revelan las más elevadas ideas abstractas.

En Larnay están en gran predicamento los trabajos manuales, y las sordomudas hacen maravillas de lencería y bordado. Aparte de los trabajos caseros, se emplean en hacer randas, crochet, costura, y, en gran parte, constituyen el taller de cepillería y canastería que desde hace algunos años se fundó para su provecho.

Mr. Arnould concluye su lectura presentando una especie de *schema* del *Método de Larnay* para la enseñanza de sordo-mudos-ciegos: indica con precisión el orden exacto en que debe proceder el educador para enseñar sucesivamente las lenguas mímicas, dactilológicas, Braille, Ballu, vocal, y cómo debe pasar de una á otra, sin olvidar las eminentes cualidades personales que se requieren indefectiblemente para tan arduas enseñanzas.

Escuelas de Guatemala

El Nuevo Ferrocarril transcontinental abierto al tráfico en los Estados Unidos de Norte América, ha aproximado en gran manera esta República con la de Guatemala, de tal suerte, que los capitalistas norteamericanos cuentan influir muy pronto y poderosamente en el porvenir de los guatemaltecos. Ya, según asegura *New York Tribune*, los habitantes de Guatemala se esfuerzan por todos los medios en parecer Americanos.

La señorita Alicia Dufour, exalumna de la Universidad *Columbia*, de Nueva York y hoy directora de la Escuela Técnica de Guatemala, declara: «no existe en mi Escuela una niña que no desee hacerse tomar por natural de los Estados Unidos: todas quieren aprender el inglés y han procurado

hablarlo correctamente antes de que se terminase la construcción del nuevo Ferrocarril». Sería ocioso insistir más sobre el desarrollo general de la influencia norteamericana en Guatemala.

La Escuela de la señorita Dufour así como una del mismo género para varones han sido fundadas por el Presidente Dr. Estrada Cabrera, y con recursos de su fortuna particular, no se admiten en ellas sino los hijos ó hijas de los partidarios del gobierno. El Presidente costea los sueldos de los maestros, los uniformes de los alumnos y todo cuanto es necesario para el mejor funcionamiento del instituto.

En tales escuelas no hay sino alumnos internos y las clases se dan indefectiblemente durante seis días por semana y en cursos de diez meses cada año, pudiendo los padres tener á los alumnos en sus casas únicamente en el último domingo de cada mes.

Por el régimen del establecimiento, los alumnos se levantan á las 5 de la mañana, desayunándose con café y pan seco. Almuerzo frugal á las 8. Comida á las 11. Merienda de frutas á las 3 de la tarde; á las 5 la cena; á las 8 de la noche café y pan. La cena está preparada siempre por los alumnos del curso de cocina. El fin principal de la escuela es enseñar los cuidados del hogar, enseñanza muy necesaria en Guatemala, como en todas las repúblicas de Centro América, en los que, aun las familias de menos recursos,—tienen de tres á seis sirvientes.

La jardinería y horticultura son también muy atendidos. Cada discípulo tiene á su cargo un pedazo de tierra de 4 por 10 pies y allí cultiva rosas, orquídeas y otras flores de un lado de un banano, mientras que del otro siembran rábanos, lechugas y diversas legumbres, protegido todo ello por las hojas gigantes del árbol. Los programas comprenden el estudio del español, francés é inglés, la historia, geografía, matemáticas, ciencias elementales, música y artes.

El régimen de las escuelas públicas de Guatemala puede decirse que es muy reciente. No data sino desde la época del Presidente Barrios (1870—1885); y entre las perturbaciones políticas que han afligido al país, prosperarán bien poco. Uno de los primeros actos del Presidente actual fué darles vigor y prestigio, hacerlas verdaderamente eficientes y difundirlas por todo el territorio. El ilustrado doctor Estrada Cabrera ha instituído al fin de cada año escolar la espléndida solemnidad

nacional denominada *Fiesta de Minerva* en la que durante tres días toman participación alumnos y maestros, pueblo y gobernantes, ejército y civiles y, en una palabra, todas las clases intelectuales, oficiales, mercantiles, y productoras y laboriosas.

Diferencias de cultura

En un discurso que recientemente ha pronunciado en la «Unión Pedagógica de los Pobres», Mr. Claudesley Brereton ha demostrado todo lo arcaico que encierra en nuestro tiempo la palabra tan común de *cultura*. Hasta estos últimos años, la enseñanza era casi exclusivamente literaria; así, todavía ahora, un hombre cultivado, en la acepción corriente, quiere decir un hombre que sabe leer y entender varios idiomas.

Ahora bien; resulta que si la lectura es el instrumento más universal de cultura, no es sin embargo el único. Existen, por ejemplo, la cultura del médico, la del farmacéutico, como médico y como farmacéutico, independientemente de su educación literaria; hay la cultura del artista, y hay la del artesano. Inútil es preguntar cuál es la más elevada y la mejor, porque mientras unas personas son aptas para recibir unas, son inaptas para las otras. No puede, pues, imponerse la misma á todas, ni es posible considerar la antigua como la sola recomendable y excelente.

Estas observaciones vienen precisamente á corroborar las conclusiones de los notables trabajos que Mr. Lanson ha publicado últimamente en las revistas especialistas de París, estudiando la crisis de la lengua francesa en la enseñanza secundaria.

Congreso Internacional de Higiene Escolar

Esta solemnidad científica que se ha señalado para celebrarse en París desde el 29 de marzo hasta el 2 de abril del próximo año de 1910 comprenderá las diez secciones siguientes:

- 1ª Edificios y mobiliarios
- 2ª Higiene de los internados.
- 3ª Inspección médica de las escuelas y legajos sanitarios individuales.—Sanciones prácticas de su planteamiento.
- 4ª Educación é impulsión física.
- 5ª Higiene del alumno—Profilaxias de las enfermedades contagiosas en la escuela. Enfermedades de origen escolar.

6ª La higiene fuera de la escuela.—Escuelas al aire libre.
---Colonias de vacaciones, etc.

7ª El cuerpo docente: su higiene, sus relaciones con las familias y el médico.

8ª Enseñanza de la higiene á los maestros, á los alumnos y á las familias.

9ª Programas y métodos de enseñanza en sus relaciones con la higiene escolar.

10ª Escuelas especiales para los anormales.

Las adhesiones al Congreso, así, como los pedidos de datos sobre el mismo, deben ser dirigidos al Secretario General, Doctor Dufemel, 10, Boulevard Magenta, París.

La Instrucción en Finlandia

Un ilustrado escritor finlandés, el señor Enrique Weehren, ha trazado un cuadro de conjunto, de la Instrucción Pública en su país. De su trabajo extractamos los siguientes datos relativos á la organización de la enseñanza en el mismo.

I.—La educación popular es bastante reciente en Finlandia. En un principio fué exclusivamente la obra de la Iglesia. Por los años de 1800, los pastores abrieron pequeñas escuelas para los niños que tenían intención de hacer la primera comunión; porque los niños que no saben leer y que no tienen los conocimientos religiosos necesarios (catecismo é historia sagrada) no son confirmados. Tal enseñanza es *la única obligatoria*, porque para gozar los derechos de ciudadano se necesita haber sido confirmado.

Además, existe donde quiera en el campo una *escuela circulante* para las criaturas pequeñas, escuela que es igualmente de origen religioso. Es frecuentada por los hijos de los campesinos y funciona, en cada aldea, de 6 á 8 ó 9 semanas por año. Los alumnos aprenden á leer, escribir, el catecismo y la historia sagrada. El pastor escoge el personal y vigila la enseñanza. Maestros y maestras están formados en *seminarios* y en cursos normales de dos años de duración.

II.—Sigue después la *escuela primaria*. En 1856 el Reichstag de Finlandia buscó, á propuesta del Emperador, los medios más eficaces de «enseñanza en las comunas rurales». En 1863 se fundó el primer seminario para institutores é institutrices primarios, estableciéndose en seguida escuelas primarias en dichas comunas. Su número fué aumentando rápidamente.

te, de modo que en 1905 ya no existía más que una sola comuna rural sin escuela primaria.

En las ciudades cada niño tiene posibilidad y *obligación* de asistir á una escuela primaria. En Helsingfors existían en 1905 no menos de 292 maestros primarios siendo 212 mujeres, y 80 varones. Generalmente se crean allí más institutrices que intitutores para la enseñanza primaria.

Actualmente, el número de los seminarios para las primeras es de *ocho*, de los que seis son finlandeses y dos suecos. Dos de entre ellos tienen carácter mixto; los seis restantes se dividen entre señoritas y varones. Dos son internados y seis externados, con cursos de cuatro años de duración. Los tres primeros años se consagran á los estudios teóricos; el cuarto á la preparación profesional; y cada seminario tiene anexa una escuela primaria en la que los seminaristas se ejercitan en la práctica de la enseñanza.

Sucede frecuentemente que los estudiantes de ambos sexos de la Universidad desean prepararse para la enseñanza primaria, para lo cual les basta frecuentar el seminario durante algunos meses y dar lecciones en la escuela primaria modelo.

Las materias inscriptas en el programa de los seminarios son las mismas que las de la escuela primaria, pero considerablemente desarrolladas y con agregación de la pedagogía, algo de física, química, jardinería, pero nada de economía doméstica.

Los profesores son pagados por el Estado.

III—Las escuelas primarias no reciben más que un limitado subsidio del Estado; más de la mitad de los gastos están á cargo de las comunas.

Estas escuelas tienen *cuatro* clases, cuyo horario es generalmente el siguiente:

Número de horas semanales	1ª	2ª	3ª	4ª
Religión.....	5	5	5	5
Lengua materna.....	4	4	2	2
Gramática.....	3	3	3	3
Redacción.....	0	0	1	1
Aritmética.....	4	4	3	3
Geometría.....	0	0	1	1
Geografía.....	3	3	1	1
Historia general de Finlandia.....	0	0	3	3
Escritura.....	2	2	1	1
Dibujo.....	2	2	1	1
Canto.....	2	2	2	2
Trabajo manual.....	4	4	4	4

Como se ve, la *religión* es la que ocupa el puesto de honor. La cuestión de la laicidad agitóse en el Reichstag de 1908; pero la opinión parece inclinada al mantenimiento del *statu quo*.

Esas escuelas con cuatro clases, tienen casi siempre un solo maestro, pero otras veces tienen dos. Se las denomina *escuelas primarias superiores* y reciben los niños de nueve á trece años.

En las ciudades existen también *escuelas primarias inferiores*, frecuentadas por los niños de siete á nueve años. Corresponden á las *escuelas circulantes* de las comunas rurales, pero con una organización mejor y con maestros que hayan seguido los cuatro años de seminario.

En el Reichstag del año último discutióse la cuestión de la *enseñanza obligatoria*. Cada niño tendría que frecuentar entonces la escuela desde los siete hasta los trece años; iría primeramente dos años á la escuela primaria inferior, y después cuatro á la primaria superior. Las escuelas circulantes se suprimirían, reemplazándolas en todas partes con las primarias inferiores. Esta reforma será probablemente adoptada, pero su planteamiento exigirá todavía bastante tiempo.

IV—Débense también mencionar las *escuelas populares superiores* cuya existencia data desde unos veinte años, concebida según un tipo danés: son en número de 28 de las que 18 son finlandesas y las 10 restantes, suecas.

Estas escuelas fundadas y sostenidas desde un principio por particulares ó por asociaciones, dan cursos cuya duración es de seis meses. Las enseñanzas principales de éstos son la historia nacional, la lengua materna, y el canto. Con el fin de recibir subsidios del Estado, han agregado á sus programas la economía doméstica, y los trabajos de aguja para las niñas, así como la agricultura teórica para los varones. Todas estas escuelas son mixtas, con un término medio de 35 á 50 alumnos cada año; y casi todas son internados establecidos en el campo. La edad de ingreso para ambos sexos es, por término medio de 19 á 20 años.

Cada establecimiento tiene de cuatro á seis profesores, siendo mujeres la mitad de ellos. Los profesores varones (para las asignaturas de humanidades) se han formado en la Universidad.

Las mujeres se han formado, unas, también en la Universidad y, otras, han perfeccionado sus conocimientos en ciertas materias en una escuela media, que equivale á los liceos de señoritas de otros países.

El fin de las escuelas populares superiores, es desenvolver el pueblo bajo el punto de vista intelectual; y puede decirse que generalmente lo han hecho con éxito.

Bibliografía

THE ADMINISTRATION OF PUBLIC EDUCATION IN THE UNITED STATES. Por *Samuel Train, Dutton y David Suedder*.—1 vol. 8°—Nueva York, 1908.

El presidente de la Universidad Columbia, en Nueva York, Mr. Nicolás Murray Butler encabeza este libro con un elogioso prólogo. Dice de él que es «el más importante y completo que se haya publicado sobre la administración de la enseñanza en los Estados Unidos». Los autores exponen en 32 capítulos no solamente los rodajes de lo llamado propiamente *administración*, ó sea los poderes dirigentes de la enseñanza, sino también la organización de la instrucción misma en las escuelas primarias, en los jardines de infantes, en las escuelas superiores, en las *de continuación*, en las vespertinas, y en los establecimientos para los niños anormales ó subanormales, sin omitir aquellos

en que se da educación correccional á los niños culpables. Enseñan cuáles son las autoridades que presiden á la dirección de tales escuelas, pero, sobre todo, los métodos de enseñanza y las reglas que en ellos se practican. Es, en suma, un cuadro detalladísimo de lo que se hace en Estados Unidos en la esfera de la instrucción primaria pública y nacional.

Las últimas líneas del prefacio de Mr. Butler merecen ser transcriptas literalmente, porque revelan cuál es el espíritu con que trabajan los educadores de los Estados Unidos:—«En la historia de América, dice, nada hay más impresionante que el culto del pueblo americano á la educación, y su fe sincera en la eficacia de ésta como agente de elevación intelectual y moral. Este culto y esta fe, han llegado á ser, en ciertos momentos, casi heroicos y casi patéticos. Los sacrificios que las comunidades y los individuos han consentido en favor de la educación en los Estados Unidos son literalmente incalculables. Entrar en la carrera del magisterio y consagrar toda la vida á ella, es, en la mayor parte de los casos entregarse á una obra de misioneros, sin esperanza de encontrar en ella una compensación material equivalente. Este espíritu de sacrificio, tanto privado como público, es lo que asegura á la educación americana muchas de sus nobilísimas cualidades y que la mantiene por encima de un ciego materialismo.—G. C.

CONTRIBUTION Á LA PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENT.

AUGUSTE LEMAITRE.—*Extrait des Archives de Psychologie.*—T. VIII, N° 31, Abril de 1909—Páginas 221 á 262, con 4° figuras intercaladas en el texto.

Desde varios años los alumnos anormales han sido objeto de especial atención, creándose para ellos, en diversos países, clases especiales, puesto que no pueden aplicárseles los mismos métodos de enseñanza que á los normales. Pero al lado de estos atrasados, existe una categoría de la cual no se ha hecho mención aún y que, como los primeros, están en el limbo de nuestros establecimientos secundarios, por otros motivos. La mayor parte son soñadores, imaginativos más ó menos excéntricos, ó bien candidatos á la tuberculosis ó á la neurastenia. Abandonan las clases, sea por causa de salud, sea por incapacidad de someterse á la estricta disciplina y al trabajo regular. Si se practicaran investigaciones numerosas, se descubrirían más casos que los que podrían sospecharse, donde verdaderos síntomas precursores,

que pasan casi siempre inadvertidos, han preparado un estado físico ó psíquico de los más críticos. La marcha de la afección puede observarse en lo que el autor llama la *segunda fase* del proceso evolutivo, admitiendo que la primera corresponda á una crisis física latente. La segunda fase se revela por una crisis psíquica casi inconsciente y prepara la tercera donde hay crisis consciente, sea física (enfermedad constatada), sea psíquica (inestabilidad). El nombre de *parapsiquismo*, le parece al autor el más apropiado para designar la segunda fase intermediaria entre lo inconsciente de la primera y lo consciente de la tercera.

El autor se extiende en la descripción de los casos que distingue con las letras A. B. C. D. E. F. G. H. y que según él, están comprendidos en lo que llama *parapsiquismo escolar* cuyos casos, si bien no son comunes, tampoco son tan raros. El parapsiquismo reviste formas muy variadas, que encuadrarían todas probablemente en la psicostenia, pero según el autor difiere de la última en que el parapsiquismo sería una preparación para la psicostenia virtual y esta preparación estaría comprendida por una crisis física lógica más ó menos obscura. En el fondo, el parapsiquismo sería una de las subdivisiones á introducirse en la psicostenia.

El trabajo termina con el análisis de la evolución mental de un degenerado superior, dando previamente los síntomas que le permiten clasificar al sujeto como degenerado superior y estudiando luego sus manifestaciones psíquicas.

El estudio del autor como contribución á la psicología de la adolescencia, viene á abrir uno de los capítulos más interesantes de este período crítico de la evolución psicológica individual.

REVUE DES COURS ET DES CONFERENCES.—Semanario dirigido por MR. N. FILOZ.—París, 1908 y 9.

Esta importante revista que se halla en su 17º año de publicación, constituye una verdadera enciclopedia de consulta de literatura, historia y sociología. Como su título indica, es la recopilación de las conferencias y cursos públicos que dan en París los más reputados maestros, miembros de la Academia Francesa, profesores de la Universidad de París, del Colegio de Francia y demás establecimientos oficiales de alta cultura. El último volumen terminado, contiene 816 páginas (núms. 1 á 17). El siguiente, que se halla en publicación tiene ya 720 (núms. 18 á 33)

y los últimos números insertan los interesantes trabajos siguientes: *Les Amants magnifiques et Le Bourgeois Gentilhomme*, por Abel Lefrane; *La doctrine du «no-mal»* por Víctor Egger; *Les réformateurs au XVIII siècle*, por Gustavo Lanson; *La Constitution de 1874*, por Carlos Seignobos; *Le sentiment de la nature chez, J. J. Rousseau*, por Emilio Faguet; *Le contrat, la maximation, le souverain bien*, por Víctor Egger; *Le régime republicain*, por Carlos Seignobos; *Le traité de La Providence de Sénèque*, por Julio Martha; *Chateaubriand*, por E. des Essarts; *Le De Beneficiis de Sénèque*, por Julio Seignobos; y *La France en 1876-1877*, por Carlos Seignobos.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA PRIMARIA. SU ORGANIZACIÓN Y SUS RESULTADOS.—Dr. ENRIQUE ROMERO BREST.—Un vol. 323×141 de mm. 136 páginas.

En esta obra el autor, muy conocido ya por su especialización en la materia, ha reunido el extracto de sus informes oficiales, durante los años 1904 á 1908, lo que constituye la historia de la labor realizada por la Inspección á su cargo. En la segunda parte agrega el alegato presentado al Consejo Nacional y el texto de su renuncia. Ambos documentos sintetizan las ideas de la Inspección, y completan la exposición forzosamente deficiente de los informes oficiales que encabezan el libro. Agrega que lo impulsa á hacer esa publicación, no el afán de exhibir trabajos personales, sino el sentimiento de la obligación, como funcionario público, de informar respecto á su actuación en un puesto de confianza que el Consejo anterior le confiara y como una satisfacción que debe á los maestros que cooperaron en aquella tarea de interés público.

La obra comprende dos partes. En la primera trata los antecedentes de la Inspección de Educación Física. Estado de las Escuelas en 1904.—Reformas más urgentes.—Curso Escolar de 1905.—Plan de trabajos para el curso.—Resultados generales.—Curso Escolar de 1907.—Plan de trabajos.—Resultados generales.—Curso Escolar de 1907.—Plan y resultados.—Curso de 1908.—Plan y resultados.

La Segunda parte comprende:

Lugar é importancia de la cultura física en la escuela primaria.—Concepto general de la educación física.—Ideas de la armonía en la enseñanza.—Importancia educativa y social de la educación

física.—Relaciones de la cultura física é intelectual.—Lugar de la educación física en la escuela primaria.—La clase fisiológica de ejercicios físicos.—Concurso general de educación física.—Concepto general de los concursos: *a)* biológico; *b)* social; *c)* fisiológico; *d)* pedagógico.—Organización de los concursos; *a)*, atléticos; *b)*, educativos.—Orientación y marcha de los concursos. Resultados de los concursos: *a)*, físicos; *b)*, educativos; *c)*, alumnos que han tomado parte; *d)*, gastos, tiempo y observaciones.—Excursiones escolares.—Importancia física y educativa en la escuela primaria.—Acción de las excursiones escolares sobre el trabajo mental.—Apéndice.

BULLETÍN DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE. Seminario. Oficial del Ministerio de Comercio y de Industria.—París 1909.

Se han publicado los núms. 10 y 11 correspondientes á junio último en el 2º año de existencia del *Bulletin*. Contiene interesantes documentos oficiales del *Consejo Superior de la enseñanza técnica* y todo lo referente á la administración, métodos, sistemas, concursos y programas del Conservatorio Nacional de Artes y Oficios, Escuelas Superiores de Comercio, Escuelas Nacionales de Artes y Oficios, Profesorados Comercial é Industrial, Escuelas prácticas de Comercio y de Industria, y Escuelas profesionales de la Villa de París.

Además, inserta las noticias y avisos oficiales de las Universidades de Edimburgo, Oxford y Londres. El último número contiene el decreto de 1º de junio de 1909 relativo á la incorporación de los alumnos de las escuelas especiales, según la ley militar, colocados en el servicio especial.—Los exámenes finales de 1909.—Los concursos para el ingreso á la Escuela Superior de Navegación Marítima.—Los consejos de perfeccionamiento de las escuelas prácticas de comercio é industrias.—Los comités del patronato y los concursos de 1909 en las escuelas profesionales de París.—Comunicaciones oficiales y cuestiones relativas al personal.

EL SIGLO DEL NIÑO. Por ELLEN KEY.—1 vol in—12 y 335 pág.—París, Flammarion, 1908.

La señorita Ellen Key, la escritora sueca, es todavía poco conocida en los países latinos, pero es ya célebre en los es-

tados escandinavos y en la Alemania, en donde sus dos primeros libros, *El Amor y el matrimonio*, y *El Siglo del Niño* cuentan más de treinta ediciones y muchos millares de lectores. Una imaginación ardiente que alienta una sensibilidad exaltada, la ha dotado de un alma de fuego. ¡Cuán hermosas novelas hubiera escrito, si hubiera dedicado á este género literario la fuga de su espíritu! Pero su temperamento de apóstol la ha llevado á las obras sociales; á los proyectos de regeneración humana. En su libro *El Amor y el Matrimonio*, sueña en una maravillosa evolución que, merced á uniones mejor preparadas, á matrimonios mejor escogidos por una selección reflexiva en los emparejamientos humanos, transformaría mágicamente la raza y haría aparecer un ser superior, distante, de muy lejos, del hombre actual; un *superhombre*, en una palabra. Pero mientras espera esta transformación *genética*, que ella misma convendrá en que es muy problemática y con la cual no se debe contar mucho, Ellen Key ha buscado en otra parte, fuera del milagro de la evolución, el modo de regenerar los individuos y las sociedades. Es á una reforma completa en la educación, á una verdadera revolución escolar, que ahora quiere recurrir para realizar el cambio de su sueño: y este cambio es al siglo XX al que predice el honor de llevarlo á cabo; este siglo que desde los primeros días de su aparición, ha bautizado con el nombre de *Siglo del Niño*.

Desgraciadamente no se ve muy clara la manera cómo han de realizarse tan bellas cosas. Discípula entusiasta de Rousseau, lo mismo que de Tolstói,—podría decirse que es un Tolstói con faldas,—Ellen Key puede hacer brillar bien á nuestros ojos el cuadro ideal de una sociedad perfecta; más lo que no nos hace ver, es el medio práctico de realizarlo. No basta decir que las tradiciones de la educación actual, son malas, que el niño debe ser educado en libertad completa, que es preciso dejar obrar en él la naturaleza sin restricción alguna. ¿Adónde nos conduciría este método de desarrollo libérrimo de la personalidad humana, sino á una verdadera anarquía? Y Ellen Key lo reconoce tanto ella misma, que después de haber hablado de la necesidad de una liberación completa, se rectifica y confiesa que existen «prohibiciones necesarias». Y por una contradicción análoga, si nos presenta el *Emilio* como evangelio de la educación, ¿no se desmiente á sí propia, cuando declara que Rousseau se ha equivocado, proclamando la inocencia nativa del hombre y su bondad original?

No debe, pues, pedirse á Ellen Key el plan preciso y coordinado de una reforma radical de la educación. Generosas aspiraciones, nobles sentimientos en abundancia, un atrevimiento saturado de candor, he aquí lo que se hallará en las páginas brillantes de *El Siglo del Niño*; pero en ninguna parte métodos prácticos, ni reglas positivas de una cómoda aplicación. ¿Se quiere una prueba de su modo de pensar? Tomemos el retrato que presenta de la mujer ideal, tal como debe ser, tal como será en el siglo XX. «Cuando se evoca un ideal,—dice, haciéndose ella misma y gentilmente eco de lo excesivo de sus imaginaciones,—nada puede rehusarse». Y, en efecto, no hay para qué incomodarse cuando se boga en la quimera, sin tener para nada en cuenta la realidad. La mujer ideal, según Ellen Key, será un ser monstruoso, una *supermujer*, que reunirá en sí todas las cualidades, todas las perfecciones, y asociará todos los contrastes. Será sencilla y sóbria; casta y sin embargo sometida á sus sentidos; hablará menos que las mujeres de ahora, pero su silencio será elocuente; será un sér de naturaleza enteramente primitiva, y al mismo tiempo un sér de cultura refinada; no pondrá en el mundo sino hijos hermosos y sanos; «unirá una diversidad infinita á una unidad íntima y firme; será muchas mujeres á la vez, y sin embargo, siempre una....» Es soñar verdaderamente lo imposible, y al par que admiramos el notable talento de Ellen Key, tememos mucho que sus vistas imaginarias, más poéticas, más sentimentales que racionales, no puedan contribuir seriamente al progreso de la ciencia de la educación.—G. C.

REVUE PEDAGOGIQUE.—T. LIV.—N^{os} 5 y 6 Mayo y Junio de 1909.

Estos números contienen los siguientes trabajos: *Le Rire*, por A. HEMERY. El autor trata la risa cómica y su naturaleza—Las objeciones á las doctrinas y teorías—Complejidad de los hechos psicológicos—Porqué el placer del amor propio no produce siempre risa—El amor propio se encuentra siempre en la fuente de la risa—El sol de la imaginación—Los contrastes—La simulación; lo espiritual ó cómico de las palabras—Adición de efectos—La moral de la risa y conclusiones.—*Undernier mot sur le Congrès d'Education morale*, por Mauricio Roger.—*Une Ecole d'apprentis á Rotterdam*, por M. de la Chapelle—*La réforme de l'enseignement secondaire des jennes filles en Prusie*, por

Pedro Gambert. (1) — *Un poete contemporain*, por Pablo Hazard—*Le Monument Jules Verne—L'éducation des filles au XVII siècle* por G. Laferre—*L'antipatriotisme*, por L. Gerard—Varet, y otros no menos interesantes, concluyendo con sueltos de crónica y bibliografía.

ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA DEL URUGUAY—
Tom. V.—Montevideo, 1908.—*Disciplina escolar y castigos corporales*, por HORACIO DURÁ.

El autor se revela partidario de la más severa disciplina, que juzga incompatible con todo lo que no sea temor al castigo. Analiza los medios de represión usados en las escuelas uruguayas, tales como la permanencia en el colegio durante la media hora siguiente á la clase, privación de recreo, y suspensión temporal ó definitiva.

Todos le parecen pésimos, porque privan al niño de una instrucción ó de un descanso y ejercicio que le son necesarios. Acaba por sostener la conveniencia de adoptar castigos corporales y apoya su opinión en las de pedagogos como Fitch, Herbert, Rochriek, Bain, La Bon, Guyau y Nicolai.

LONDRES COMME JE L'AI VU.—Por CARLOS HUART.—1 vol. in 8°—París, E. Rey, 1909.

Es este libro parte de una interesante y original colección que ya cuenta con *Berlin comme je l'ai vu* y con *New York comme je l'ai vu*. El título basta para indicar lo que el autor quiere dar á conocer. No tiene la pretensión de dar á conocer las grandes ciudades cuya descripción se halla en todas las guías y *vademecum*. Lo que hace Mr. Huart en su obra, es consignar sus impresiones personales, que fija con dibujos propios para hacernos ver los diversos aspectos de la ciudad y los tipos que más la caracterizan. Es un modo de viajar que jamás será bastante recomendado á la juventud, porque nada sirve mejor que el dibujo,—y esto concuerda con las ideas del notable artículo del profesor Malharro publicado en el BOLETÍN del mes actual,—para observar con exactitud y para tomar la parte pintoresca de los lugares que se visitan. Léese con verdadero gusto

(1) Este interesante trabajo se ha extractado para insertar en el *Boletín*.

el nuevo volumen consagrado á la grandiosa metrópoli británica; está escrito con sencillez y vivacidad, y es indudable que, una vez leído, ha de ser buscado de nuevo para refrescar impresiones agradables y datos interesantes.

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN.—Serie 2ª Núm. 57
—Buenos Aires, Mayo 31 de 1909.

SUMARIO: *Guillermo Navarro*.—Reseña histórica de la escuela superior de Catedral al Norte. *Juan G. Beltrán*.—El Colegio Nacional. El plan de estudios. Bases generales. *Ernesto A. Bavio*.—Instrucciones sobre la «Semana de Mayo». Lección patriótica. *Juan Patrascoiu*.—Los principios fundamentales de la didáctica. *Raúl B. Díaz*.—El día de la bandera. A los maestros de los territorios nacionales. *Pedro A. Torres*.—De mi cartera de inspección. *Reyes M. Salinas*.—El niño en la escuela necesita ser dirigido. *Gelanor M. Oviedo*.—La escuela y la juventud. *Zenón Márquez*.—Rememorando. La casa histórica en Tucumán y la Reliquia histórica en Jujuy. *Adolfo B. Velázquez*.—Razonamientos aritméticos. *Belisario Roldán* (hijo) y *José M. Ungaro*.—Discursos pronunciados en homenaje á Juan M. Gutiérrez. *Reyes M. Salinas* y *Catalina L. Masoch*.—Oraciones fúnebres pronunciadas en memoria de dos maestras. *Bibliografía*.

ATHINÆ. *Revista Argentina* de Bellas Artes.—Núm. 10.—Buenos Aires, Junio, 1909.

Este número con 26 páginas de texto nítidamente ilustradas, contiene además, en hoja suelta, un bello facsímile del cuadro de Juan Aman «La mujer de la jarra azul». Publica un razonado artículo crítico sobre los proyectos de monumento á la Independencia, presentados por los escultores Irurtia (argentino), Blay (español), Lagae (Belga), Brizzolara y Moretti (italianos), Gasq (francés) y Eberlein (Aleman), pronunciándose el autor, señor Sebastián F. Viviani, favorable al primero por razones discretísimas. Al artículo del señor Viviani acompañan las reproducciones fototípicas de los monumentos criticados.

Otros trabajos incluídos en este número revelan las recomendables condiciones de *Athinæ* para los cultores del arte.

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA
Año XXXIII.—Madrid, Enero á Abril de 1909.—N^{os}. 586
á 589.

Divídese el texto de esta publicación mensual en tres secciones: Pedagogía, Enciclopedia, é Institución, comprendiendo la primera los trabajos doctrinales y técnicos especiales; la segunda cuantos conocimientos é informes son atinentes á la ciencia y práctica de la enseñanza; y la tercera, las actuaciones y documentos de la *Institución* y la bibliografía general.

Los cuatros primeros números del corriente año contienen escritos de reputados autores, tales como los profesores Sluys, Lozano, Serrat y Bonastre, Navarro, Outuñón, De las Barras, Castillejo, Buylla, Rubio, Neumeyer, y Barnés, algunos de cuyos escritos meritísimos, especialmente sobre inspección médico-escolar, consideramos útil reproducir en algunos de los números del BOLETÍN.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.—París, Mayo y Junio de 1909.—N^{os} 10 y 11.

Además de una abundante é interesantísima bibliografía, publica los trabajos siguientes de redacción:—Los profesores y el Estatuto de los funcionarios por *H. Bernés*.—El congreso internacional de lenguas vivas, por *N. Weiller*.—El congreso de profesores de los liceos de varones y del personal de enseñanza secundaria femenina, por *H. B.*—Las nuevas instrucciones relativas á la enseñanza del francés, X.—Sobre la enseñanza de la historia en los gimnasios de Italia, por el Dr. *M. Feliciani*.—Conversación histórica: Política y religión, por *L. Bougoir*.

BOLETÍN DEL ARCHIVO NACIONAL.—Año XIII; N^o II.—Habana, Marzo y Abril, 1909.

Esta importante publicación oficial, fundada por el infatigable y malogrado Dr. Vidal Morales y Morales, comprende en el último cuaderno las págs. 41—80. Nítida y lujosamente impresos, inserta interesantísimos documentos relativos á la Revolución de Cuba desde 1877. Casi todos son del Gobierno Español, expedidos por el Ministerio de Ultramar de aquella época y conducentes á esclarecer los actos de la administración

colonial de la metrópoli en Cuba.—Además, continúa la publicación del Índice de documentos de la extinguida Sección de Atrasos de la Isla (núm. 1270 á 1420), y del Índice de protocolos de las escribanías de la misma, en los años de 1842 á 1890.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNNES FILLES
Año 28.—París, Abril y Marzo de 1909.

Esta publicación mensual, fundada, y dirigida por el Consejero de Estado Mr. Camilo See, con la colaboración notable de los miembros de la Academia Francesa E. Legouvé y Henri Martín, está encaminada al fomento de la instrucción femenina en Francia y especialmente á mejorar la situación y facilitar la obra de las maestras de aquel país. Sus dos últimos números recibidos, publican trabajos didácticos descriptivos é informativos y buen número de consultas por profesoras y maestras. Abundan y sobresalen, sobre todo por sus tendencias, las cartas de varias señoritas que tratan especialmente de los métodos para la enseñanza teórica y práctica de la Moral.

L'EDUCATEUR MODERNE—Director: M. GABRIEL COMPAYRÈ,
París Junio, 1909.

Este número, tan importante como los precedentes, contiene en su parte editorial los siguientes trabajos: Notas de psicología por *G. Compayré*.—De qué modo enseña un ciego la filosofía á los clarovidentes, por *A. Léon*.—La enseñanza postescolar en el Gran Ducado de Baden, por *A. J. Soulet*.—Novelas para niñas, por *H. G.*—De un día á diez años (continuación), por *Sofía de Saint-Ybars*—Hechos y documentos—Noticias bibliográficas—Revista de Revistas.

L'ÉCOLE ET LE CARACTÈRE. Por *F. W. Færster*. Traducción francesa de P. Bovet, con prólogo de J. Payot.
1 vol. in 18—Saint-Blaise (Suiza), 1909.

Es este un libro de pedagogía, que debiera estar en manos de todos los maestros, pocos habrá que puedan prestarles mayor servicio. Es que el autor, al instituir una pedagogía de la obediencia y al proponer una reforma de la disciplina escolar, tiene siempre en vista la práctica misma de la clase y las dificultades particulares que el educador encuentra en ella.

No trata de la educación en general, sino de la educación de niños reunidos en una clase y sujetos á una ley común. Planteado así el problema, ofrece datos especiales, datos de la realidad, que el institutor tiene delante de sí.

La educación debe proponerse la formación del *carácter*, «verdadera fuerza motriz del hombre todo», preparando para ello «una regresión á la vida interior». La educación moral ha sido hasta ahora sacrificada demasadamente á la educación intelectual. Para formar el carácter, la escuela, en la que no puede existir sino una educación colectiva, no dispone más que de un medio único: la disciplina. Y esta disciplina tendrá por efecto *enseñar* á los niños á obedecer, á obedecer voluntaria y libremente, á dar á la ley una aquiescencia inteligente. Por este medio aprenderán á mandarse y á obedecerse á sí mismos. La disciplina y la obediencia, dice, preparan la libertad de la persona espiritual».

Por de pronto débense tomar medidas preventivas: mediante conversaciones familiares para llenar el foso que separa maestro y discípulos, el primero se esforzará en desarrollar la personalidad de los segundos, de inspirarles horror á la mentira, amor á la verdad, deseo de resistir á las impulsiones de la colectividad. De este modo la disciplina se hará mucho más fácil cuando el maestro y los alumnos se conozcan mejor, cuando los niños estarán más preparados para obedecer la ley.

Pero se necesita que tal disciplina no sea amaestramiento mecánico, ni un despotismo ignaro. Debe enseñar al niño á libertarse de sí mismo, apelar á las potencialidades superiores de su ser, interesarlo en la lucha contra sus sentimientos inferiores y hacerse de él un aliado. «La disciplina escolar que debe adoptarse, agrega, consiste en elevar los niños hasta disciplinarse á sí mismos». El autor examina á este respecto los métodos americanos de *self-control* y de *self-gouvernement* y muestra todo el partido que un educador puede sacar de ellos, á pesar de sus exageraciones. Da en seguida á los maestros novicios en una clase, consejos prácticos excelentes, que merecen ser meditados por los que no son novicios. Acaba demostrando que el dominio de sí mismo es necesario para conseguir el dominio de los demás: «La fuerza más grande, afirma, de que puede disponer el maestro para mantener el orden, es la disciplina que ejerce sobre sí mismo». Verdaderamente, tan sólo un carácter, es capaz de formar caracteres. Como se ha dicho al principio, pocos libros hay como éste de que los institutores puedan sacar más beneficios.—R. C.

ARTE ARABA.—Por VICENTE FAGO—Un vol. de 255×190 mm. con 198+LXXV pág. y 50 lám. fototípicas—Roma, Bertero y Cía. 1909.

Esta hermosa obra sobre las bellezas de la arquitectura árabe en Siria y en Egipto, se ha editado lujosamente en magnífico papel *verge* sin cola, nítidamente impresa é ilustrada con reproducciones de una esmeradísima fototipía, formando una interesante galería de los más notables ejemplares arquitectónicos que existen en los países mencionados.

El autor ha dado al libro no solamente índole artística, sino además histórica, por las cronologías y relatos que ha reunido al tratar de cada uno de los edificios, monumentos y fragmentos que describe. La obra es realmente notable y no debe faltar en ninguna biblioteca donde se hagan investigaciones y se emprendan trabajos sobre la historia del arte.

REVISTA DE EDUCACIÓN.—*Publicación oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia.*—Año L, núms. 1, 2 y 3—La Plata, Enero á Marzo, 1909.

Este opúsculo de 182 páginas, primero del corriente año, publica colaboraciones de Rossi, Le Bon, Jenschke, Lombroso y otros, y además, una extensa crónica escolar y transcripciones oficiales.

AMAZONAS MÉDICO.—Núm. I.—Manaos, Enero, 1909.

Esta revista mensual de práctica médico-quirúrgica, ontología, higiene y literatura médica, como expresa su encabezamiento, acaba de fundarse en la capital del Estado brasileño de Amazonas, y contiene recomendables trabajos de los doctores Passos, Moraes, Matta, Ramos y Barretto Lins.

ANNALES SCIENTIFIQUES DE L' ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE.—Núms. 4 y 5—París, Abril—Mayo, 1909.

En estos números termina el trabajo de Mr. Cartan sobre «los grupos de transformación continuos, infinitos, simples»; inserta el estudio «Polígonos y curvas de frecuencia» por Mr. Traynord; y da principio á otro de Mr. L. Remy, titulado «Sobre una clase de superficies algebraicas ligadas á las funciones abelianas del género tres».

LA NUOVA SCUOLA EDUCATRICE—Núms. 33 á 36—Roma
Junio, 1909.

Entre los utilísimos escritos de teoría y práctica pedagógica que acreditan esta revista, se estudia en el núm. 33 la manera de enseñar *La lengua latina en las escuelas normales*, en cuyo estudio se parte de esta afirmación del señor V. Prinzi-volli;

«El caos en la didáctica de la escuela en Italia, no tiende á disminuir, sino á crecer».

Aldo Nepri trata muy á fondo y con gran acopio de datos, el tema «Porqué falta la educación en el pueblo»; y los demás trabajos dados á luz por *La Nuova Scuola Educatrice* corresponden á los enunciados.

AGRONOMÍA. — *Órgano del Centro Nacional de Ingenieros Agrónomos*.—Año I, N.º. 2— La Plata, Febrero. 1909.

Un opúsculo de 54 pág. in.—8º, con fotografados de los retratos de los redactores, notas y estudios sobre procedimientos agronómicos.

LES ÉCHELONS DE L'INTELLECTUALITÉ.—Por el Dr. L. LEFÈVRE.—1 volum.—in 8—Bruselas, L. Severeyns, 1908.

El propósito del autor de este libro no es hacer filosofía. «Para estudiar las ideas ó el conjunto de las ideas, dice, para nada se necesita conocer la filosofía», la que define diciendo que es «un conjunto de construcciones, de sistemas, cuya característica consiste en divergir unos de otros» y á la que reprocha no ser experimental. Sin embargo de esto, afirma más adelante que los filósofos «eran unas enciclopedias, sabios empapados en una gran masa de conocimientos destronados en la actualidad»; que son sabios, «pero nutridos con la fraseología de los antiguos». Al mismo tiempo, y al lado de esta filosofía, admite el Dr. Lefèvre que «es al conocimiento del espíritu humano lo que la astrología es á la astronomía», una «sana filosofía, fundada sobre conocimientos positivos». Esta filosofía será experimental; pero no puede uno estudiar su propio cerebro,—para el autor, *cerebro* es sinónimo de *pensamiento*,—porque se necesitaría un

segundo cerebro que observase el primero. Es, pues, necesario estudiar «un eje cerebro-espinal puesto sobre una mesa y su puesto en sus condiciones fisiológicas de funcionamiento». El eje cerebro-espinal tiene una potencia en relación con su peso ó con su volumen: el autor se sirve indistintamente de ambas expresiones. ¿Qué pensará cuándo funcione? Dejando de lado la cuestión,—según él poco importante,—de las sensaciones que ese cerebro reciba del mundo exterior, el Dr. Lefèvre se limita á afirmar que pensará lo que hayan pensado los otros cerebros (1), «lo que prueba bien,—afirma algo atrevidamente,—el determinismo de la naturaleza». «De una manera general, se hallarán en todos los cerebros los pensamientos relacionados con la conservación del individuo y la de la especie, las ideas instintivas y cierto conocimiento del corazón humano». Pero muy pronto adquirirá este cerebro otros conocimientos, sean positivos, sean especulativos, y en seguida se bosquejan los escalones de la intelectualidad: «los cerebros que han *vivido* las matemáticas, las ciencias naturales, botánica, física, química, antropología, biología, etc. parécenme ofrecer una gran superioridad sobre los *derramados* casi únicamente en las ciencias morales, religiosa, política, administrativa y el derecho, cosas, todas ellas, cuya autoridad se encuentra limitada por las fronteras». Del mismo modo «entre dos hombres de igual inteligencia, uno de los cuales estudia en los libros antiguos y otro en las obras modernas, éste será superior al primero porque sus adquisiciones serán mejores». Pero ¿es necesaria una inteligencia para adquirir esos conocimientos? De ningún modo: «La inteligencia es una abstracción metafísica, una figura retórica, que no tiene existencia positiva», por esto el autor no dice inteligencia, sino intelectualidad. No hay sino actos inteligentes ¿y qué es un acto inteligente? «Es un acto producido por una materia nerviosa de buena calidad». Pero esta definición resulta tal vez algo obscura, ya que es necesario saber qué es lo que constituye la buena calidad de la materia nerviosa y por esto el autor la reemplaza por otra que tiene el mérito de ser indiscutible: «La inteligencia, dice, expresa un estado tal de perfección de la materia nerviosa, que trabaja inteligentemente, que da lugar á la producción de pensamientos, de actos inteligentes». Y apoyándose en este «concepto fisioló-

(1) Esto sin embargo no es inanidad: «El cerebro nada conoce, nada sabe por inanidad».

gico de la cerebración», llega el autor á conclusiones que presenta en forma asaz solemne de proposiciones y de corolarios.

El lector juzgará de ellos con su sola transcripción:

I. Existen escalones en la intelectualidad.—II. La intelectualidad sigue un desarrollo progresivo.—III. Dos cerebros que se desenvuelven en un mismo medio, que asimilan conocimientos idénticos, comprenderán unas mismas cosas de un mismo modo: en una misma edad, si su materia es de igual cantidad y de igual calidad; á edades diferentes, en el caso contrario.—IV. Una intelectualidad dada no puede imaginar la naturaleza de los grados que le son superiores.—V. Con sus solos medios solamente (*sic*): materia, inteligencia, conocimiento, puede una inteligencia dada formar juicio sobre las otras.—VI. Para comprender el pensamiento exacto de una persona, se necesita pensar no con los pensamientos propios, sino con los de aquélla; y para esto es absolutamente indispensable haber alcanzado un grado de intelectualidad sensiblemente más elevado que el suyo.—VII. Conocida una intelectualidad, es posible prever cual será el efecto, la resonancia, ejercida sobre ella por una idea cuya naturaleza es igualmente conocida.—VIII. Para una persona dada, el acto razonable es una resultante lógica de los conocimientos que contiene su cerebro.—IX. Siendo condicionada la intelectualidad por causas sobre las que poco puede influir el individuo mismo, resulta que las superioridades pueden discernir en las inferioridades mucho de inconsciencia.—X. La potencia de la intelectualidad, en igualdad toda de cosas, debe reflejarse en la fisonomía.—XI. La intelectualidad superior está sujeta á decaimientos y su potencia no es absoluta, sino relativa.—XII. La adherencia reflexiva á las ideas, es también un carácter dominante de la inferioridad.

Por todo lo transcripto se ve que á ello puede preferirse la «fraseología de los antiguos» tan desdeñada por el autor de *Les échelons de l' intellectualité*.

IL CORRIERE DELLE MAESTRE. — Núm. 34 á 38 — Milán, Mayo y Junio de 1909.

En sus últimos números sigue este importante semanario la publicación de trabajos sobre pedagogía doctrinal y práctica, utilísimos al magisterio femenino italiano. Trata además asuntos administrativos de interés material para el mejoramiento económico de las maestras; y en el propósito de los Editores, de ar-

monizar lo útil con lo agradable, publica suplementos de recreación instructiva.

De este modo *Il Corriere delle Maestre* contiene, además de la parte titulada «Monitor Didáctico» dirigido por el Prof. Guido Fabiani, otra parte separada bajo el título «La Didáctica práctica»; y una vez por mes, reparte un interesante suplemento literario-científico-ilustrado con la denominación *Horas Serenas*, que constituye un verdadero ramillete de noticias científicas y literarias expuestas en forma recreativa.

CONFERENCIA DEL DOCTOR CARLOS MORALES BUSTAMANTE—1 foll. de 13 pág.—Dolores, 1909.

Este discurso de índole patriótica, leído el día 8 de julio por el Prof. de Historia en el Colegio Nacional de Dolores (B. A.) Dr. Carlos Morales Bustamante, ha sido editado y distribuido por disposición del Rectorado de aquel establecimiento, en mérito de que en dicho trabajo se rinde homenaje á la memoria de los prohombres de nuestra Independencia, manteniendo vivo el sentimiento patrio en la juventud estudiosa.

THE TRUE INWARDNESS OF MORAL INSTRUCTION IN FRANCE.—Por CLOUDESLEY BRERETON—1 vol. Londres, 1908.

Para el autor, toda instrucción moral debe tener en cuenta el temperamento nacional de los niños á quienes se da. Debe á la vez dirigirse «á la razón, como se hace en Francia, y á la voluntad, como se hace en Inglaterra». Encuentra Mr. Brereton que en las escuelas públicas francesas, lo mismo que en las familias, se da excesiva parte á la razón; nota que se recomienda casi exclusivamente á los niños franceses ser «*sages ó raisonnables*», é insiste sobre el empleo muy frecuente de la palabra razón en las expresiones corrientes, tales como *tener razón, dar la razón, entender razón, pedir razón*, etc. Teme que esta educación moral fundada casi exclusivamente sobre la lógica y la inteligencia, tenga por resultado embotar la natural curiosidad del niño.

Sin embargo, en conclusión, si estima el autor que la voluntad no está suficientemente desarrollada ni estimulada en los jóvenes franceses, en cambio estima también,—y deplora,—que la

educación de los jóvenes ingleses sea pura y demasíadamente práctica y que no le sean mezclados algunos granos cuidadosamente escogidos de instrucción teórica.

REVUE DES COURS ET CONFÉRENCES.—Núm. 33.—París, Junio, 1909.

Este cuaderno contiene en primer término un estudio sobre los orígenes franceses del Romanticismo por Mr. Emilio Faquet, profesor de la Universidad de París, tratando especialmente la parte relativa al *Sentimiento de la soledad en J. J. Rousseau*. Sigue en seguida el curso profesado por Mr. Julio Martha sobre *La vida y las obras de Séneca*, y luego, *El teatro de Shakespeare* por el profesor Emilio Legonis, y el curso sobre *Chateaubriand* por el profesor Manuel Des Essarts.

LA NUOVA SCUOLA EDUCATRICE.—Núm. 37.—Roma, Junio, 1909.

Esta publicación, hábilmente dirigida por Monseñor G. Profesor Cascioli, inserta en el último número interesantes trabajos técnicos y de administración escolar, destacándose un sencillo pero conceptuoso artículo de V. Prinzivalli titulado *La geografía, subsidio de la historia moderna*; y otro muy notable del Sr. Aquiles Baistrocchi, sobre *El sentimiento religioso en el renacimiento italiano*.—Con este mismo número se reparte el núm. 37 de *La Scuola pratica* con numerosos datos y formularios de didáctica escolar.

REVISTA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.—Núm. 98.—La Plata, Julio, 1909.

Comprende las materias siguientes:—*Sección Doctrinal*: sobre las preguntas y las respuestas.—*Sección Práctica*: Idioma nacional—Ejercicio de Análisis—Aritmética—Geometría—Geografía—Historia.—*Sección Consultas*: Seis consultas.—*Sección Histórica*: San Martín en la expatriación.—*Sección Oficial*: Circular núm. 25—Nómina de los textos, cuadernos y mapas aprobados.—*Sección Noticias*: Las escuelas en el centenario.

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT.—Núm.
4 y 5.—París, Abril y Mayo, 1909.

Esta publicación, órgano de la *Société de l'Enseignement Supérieur*, dirigida por Mr. Francisco Picavet, inserta en sus dos últimos números los trabajos siguientes:

Las reformas en la Facultad de Derecho de París. *M. Lyon-Caen*.—Elección de un método de educación física. *Dr. Juan Philippe*.—Enseñanza Superior Técnica en Suiza y en Austria. *Schoen*.—Investigación sobre la enseñanza técnica en las Universidades francesas—Investigación sobre la especialización de las Facultades de Letras y la agregación de filosofía—La enseñanza primaria gratuita y el sufragio universal en Hungría. *J. Kont*.—Teoría y filosofía de la historia. *A. D. Xenopol*.—Las fiestas de Kutna—Hora en la Universidad de Praga. *Prof. Luis Feller*.—La Liga de los educadores alemanes del pueblo. *Gastón Raphael*.—Publicaciones oficiales y bibliotecas universitarias. *Arturo Giraldo*.—Algunas reflexiones sobre la enseñanza técnica superior en Inglaterra y Estados Unidos. *H. Le Chatelier*.

L'EDUCAZIONE DEI BAMBINI.—Núm. 11.—Roma, Junio, 1909.

Esta curiosa y utilísima revista quincenal, publicada por la acreditada casa editorial Paravía y Cía., de Roma, aparece en dos partes con paginación independiente. La primera es la parte teórica para los establecimientos infantiles redactada por la reputada educacionista Sra. María Aragona. La segunda es la sección didáctica para los mismos establecimientos, redactada por los especialistas Sres. Francisco Balducci y Vicente de Rosa.

En el último número ocúpase esta publicación preferentemente de la Convención Nacional para la reforma de las escuelas Normales de Italia; y entre otros trabajos de no menor importancia, inserta bajo la firma pseudónima del *Doctor Rodolfo* y dirigido *Alla gentile Signora Thomatis*, un hermoso artículo que trata del corte del cabello á los niños y que va encabezado con este sugestivo encabezamiento: «La Palabra del Doctor.—Notitas de higiene para las mamás y las educadoras».

RIMAS PATRIÓTICAS.—Cantos á Urquiza por ALFREDO PARODIÉ MANTERO.—Un foll. 20 pág. é índ.—Buenos Aires, 1909.

Este opúsculo forma el tercer volumen publicado por la «Biblioteca Nacional Plus Ultra» y dedicado por la Dirección de la misma al Sr. General José Ignacio Garmendia. Contiene las composiciones que merecieron al joven vate entrerriano señor Parodié Mantero el Gran Premio de Honor y el Primer Premio, en los Juegos Florales del Uruguay, para celebrar el LX aniversario de la fundación del *Colegio Histórico de Concepción del Uruguay*, que tan ilustrados ciudadanos ha dado á la República.

Las *Rimas Patrióticas* del señor Parodié no desmienten la facilidad y elegancia de inspiración demostradas en composiciones anteriores y revelan condiciones que, bien cultivadas y dirigidas, pueden conquistar á quien las posee puesto muy distinguido entre los buenos poetas nacionales.

EN ESPAGNE.—«*Du 30 á l'Heure—D'Irun á Algesiras*»—
Por la Condesa de LA MORINIÈRE DE LA ROCHECANTÍN
Un vol. de 19 × 14 cm.—París, Plou Nourrit y Cía. 1909.

El viaje en automóvil á través de la España, que describe tan espiritualmente la autora, es un libro que sobre ser instructivo por las notas históricas y artísticas que contiene, es de tal fuerza de sugestión que no es posible leerlo sino de una sola sentada. Se necesita una fuerza de voluntad casi sobrehumana, para suspender la fascinación de su lectura.

Con un relieve, con una riqueza de color admirables, la Condesa de La Rochecontin hace desfilar á la vista del lector las escabrosidades de la tierra vascongada, las llanuras castellanas, los vergeles andaluces, Victoria, Burgos, Valencia, Valladolid, Avila, Madrid, Segovia, Toledo, Córdoba, Sevilla, Jerez, Cádiz, Algeciras, Granada, y todas las bellezas, todos los monumentos, todos los esplendores de aquella tierra en que la frigidez y el calor, en que lo árido y lo exuberante, la tierra y el cielo, se han hermanado en contrastes y armonías estupendas, para que el espíritu humano se sorprenda ante ellos é inspire páginas palpitantes de vida y color como las que acaba de trazar tan magistralmente la Condesa de La Rochecontin en su *Espagne*,

cerradas con estos deliciosos párrafos de despedida:—«Adios ¡Madrid que vives de noche! Burgos, cuyo nombre se alza tan elevado y arrogante como la cimera del yelmo de sus caballeros; Toledo que tiene la fuerza y el brillo de las hojas que en ellas se templan para siglos; Sevilla la galana, en que se abren las flores y en que maduran los frutos con tanta riqueza y abundancia, que se recogen tres cosechas de naranjas por año y se ven en diciembre los limones con yema y los almendros con flor; Granada, la favorita y la divina, abrigada por sus montañas contra los rigores del invierno y á quien dan una frescura primaveral, sus cumbres coronadas de nieve. Adios! cielo de fuego y de azur del que ha tomado sus colores el escudo flordelisado de los soberanos. Adios! tierra inundada de luz, bañada por un sol de tintes brillantes y dorados que ha bastado reunir, para formar los colores de tu bandera. Adios! á tí Hispania que has dado vida tanto á tiranos y conquistadores, como á héroes y á santos! Me queda un recuerdo exquisito y vivo de tí, y el deseo de volverte á ver muy pronto».

La parte material del libro es digna del texto. Impreso nítidamente en tipos elegantes y papel superior, está ilustrado con diez láminas sueltas, grabadas primorosamente por Lévy Dhurmer, Jorge Scott, Zo y G. Vuiller, todo ello precedido de un espiritual prefacio de Gastón Maugras, el reputado Historiador del siglo XVIII.

Como se ve, este libro por las múltiples bellezas y los importantes datos que contiene, es digno del favor del público culto de todos los países.

LA PROPIEDAD INMOBILIARIA. — *Monografía*. Por el Dr. JOSÉ BIANCO.—Un vol. de 235 × 140 mm.—Buenos Aires 1909.

Constituye esta nueva obra del señor Director del Registro de la Propiedad un extenso trabajo sobre los antecedentes, organización y funcionamiento actual de esta importante Dependencia Nacional, ilustrado con importantísimos anexos de estadística, tanto parcial como comparada.

Tanto la riqueza de datos como la exposición de doctrina del autor sobre la materia, hacen de esta monografía un verdadero libro de consulta y una valiosa base de trabajos para las reformas que en el futuro exija el desarrollo de las relaciones jurídicas sobre derechos reales.

LE DIPROTHOMO PLATENSIS.—*Un précurseur de l'homme du pliocène inférieur de Buenos Aires.*—Por FLORENTINO AMEGHINO — Un foll. de pág. 107—207—Buenos Aires, Alsina, 1909.

La obra considerable é importantísima con que el sabio Director de nuestro Museo Nacional ha enriquecido la bibliografía científica de la República, ha hecho necesario un trabajo descriptivo especial, que la índole del BOLETÍN exige sea publicado en las páginas del mismo. Mientras este trabajo en preparación no ve la luz pública, debemos al lector la breve noticia bibliográfica del reciente estudio del Dr. Ameghino sobre el interesante hallazgo, en terreno del puerto de Buenos Aires, del fragmento craneano que el autor denomina *Diprothomo Platensis*, como pieza probatoria de un predecesor del hombre en el terreno plioceno inferior de nuestra ciudad.

Los especialistas han de reconocer en la descripción de esta pieza, y en los esquemas de reconstrucción y de comparación de la misma, un servicio positivo y valioso á la ciencia paleontológica. Por ahora, y en tanto que se prepara la inserción del trabajo definitivo sobre la obra general del doctor Ameghino, queda en la sección bibliográfica del BOLETÍN, debida constancia del último de sus estudios.

DEMASIADA INSTRUCCIÓN. — Por J. W. FITZPATRICK—Un vol. in.—8—Madrid, 1908.

El autor de este libro sostiene que el Estado debe procurar que no haya barreras que prohiban á un individuo el paso de una clase social á otra; pero que no esté obligado á procurar agrupar todos los miembros, todo el pueblo, en *una sola clase*, la clase superior, la clase instruída, de la que más tarde ó más temprano tendrá que volver á caer la mayor parte. Decir que todos deben tener una instrucción igual, es para el autor una forma socialista paralela á la fórmula irrealizable de que toda la riqueza de un Estado sea dividida en partes iguales entre los ciudadanos.

FANTASÍA Y CIENCIA.—DR. ENRIQUE HERRERO DUCLOUX.

Un volumen de 222 páginas, edición Cabaut y Cía. 1909.

La obra contiene una serie de trabajos interesantísimos sobre asuntos científicos, divididos en dos partes: ciencia y filosofía; fuerza y materia y conferencias. Estas últimas se titulan: «Un rayo de Sol», «Una gota de Agua» y Sueños de Alquimia».

El Dr. Herrero Ducloux ventajosamente conocido en el mundo de las ciencias y no menos en el de las letras, trata temas variados donde concilia espontánea y flúida la poesía con la ciencia, realizando ampliamente el principio de instruir deleitando. De fondo irreprochable, de forma bella, cada capítulo es una enseñanza y una educación: asimilación de principios y formación del gusto estético. Transcribimos el último párrafo del prólogo del Dr. González (J. V.) que en breves términos sintetiza el alcance de la obra. «Este volumen, dice: tiene un triple valor: él ha sido forjado en una labor práctica y persistente de información sobre las más palpitantes cuestiones de la ciencia moderna; contiene en la suficiente medida é intensidad las nociones positivas de las referidas ciencias, y muy en particular en capítulos como los titulados, *Radiaciones, Eter, Atomos, La unidad de la materia, Afinidades, Lecciones en terapéutica*, para no enumerar más, tratados de manera que contienen verdaderas lecciones positivas y forman como la sólida osatura interior del libro; por fin, está escrito en un estilo tan florido, tan elegante, tan atractivo y rico de bellezas poéticas, que su lectura se asemejará á un paseo gratísimo por un mundo lleno de interés, conducido por un guía lleno de talento y amenidad».

LA PLAZA.—Año XVI N° 557

El número de esta importante revista semanal dedicada á las industrias, al comercio y á la agricultura, entre numerosas informaciones útiles, contiene estos dos trabajos de verdadero interés: «La tristeza en los bovinos» por el Dr. Lignières y el «Informe sobre los nogales de Mendoza» por el Dr. Carlos Spegazzini.

REVISTA DE CIENCIAS—*Publicación mensual de la Escuela de Ingenieros de la República Peruana*—Núms. 1 á 7 (Año XII)—Lima, Enero á Julio, 1909.

Esta publicación, órgano de la Facultad de Ciencias del Perú, ha entrado en el año duodécimo de su publicación correspondiendo los siete primeros números del año actual, á los 136—142 de toda la colección.

Los trabajos que publica son de indiscutible interés é importancia, desde los «Poliedros regulares é irregulares» por el Dr. Federico Villarreal con que empieza la nueva serie hasta el estudio sobre el «Triángulo, cuadrilátero y pentágono inscriptos» por el mismo académico, que pone fin al texto del último número mencionado.

La sección bibliográfica de la *Revista* es muy nutrida y útil para conocer el movimiento científico y literario del Perú.

REVISTA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.—Núm. 3, año VII—Asunción del Paraguay, Marzo, 1909.

Este número del órgano del Consejo General de Escuelas de la vecina República contiene las materias del siguiente sumario:

Nuevo año escolar—Derechos y deberes de padres y Maestros.—Formas de la conciencia—Poesía sobre método de enseñanza.—La substracción—Sección Oficial.

INFORMES DE LA CONTROVERSI A SOBRE LÍMITES ENTRE LOS ESTADOS DE MÉRIDA Y TRUJILLO. Por el Dr. JAIME PICÓN-FEBRES.—Un foll. de 69 pág.—Caracas, 1909.

Este opúsculo, escrito por el ilustrado Dr. Picón-Febres, Director de Instrucción Superior y de Bellas Artes en el Ministerio de Instrucción Pública de la República de Venezuela, una importantísima contribución al estudio de las diferencias de límites entre dos de los más importantes Estados Venezolanos.

El autor sostiene con lucidez los derechos del Estado de Mérida, para lo cual pide á los árbitros la rectificación de la línea fronteriza determinada por la Legislatura de dicho Estado en 1904. Acompañan el escrito los comprobantes necesarios, apuntes previos para la réplica al adversario y, finalmente, el fallo de los árbitros arbitradores que, como Tribunal y á nombre

de los Estados Unidos de Venezuela, hace lugar á los derechos del Estado de Mérida, declarando que «El Río Pocó, desde su nacimiento en la laguna Nevada» de la cordillera de las «Siete Lagunas» hasta su desembocadura en el lago Maracaibo, es la línea divisoria entre los Estados de Mérida y Trujillo».

El fallo está firmado y publicado en el Caracas en el Salón de Sesiones de la Cámara del Senado, en el Capitolio Federal, á seis de Mayo de 1909.

BOLETÍN DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE LA REPÚBLICA MEXICANA.—Noviembre.—Un vol., México, 1908.

El último número recibido de esta importante publicación, contiene el texto siguiente:—Discurso pronunciado por el Excmo. Presidente de la República en la apertura de la primera sesión del 24º Congreso de los Estados Unidos Mexicanos el día 16 de septiembre de 1908.—Presupuesto de la Secretaría de Estado de Instrucción Pública y Bellas Artes.—Personal y Comisiones del Consejo Superior de Instrucción Pública para 1908 á 1910.—Actas de las Sesiones del Consejo Superior de Instrucción Pública.—Reglamento para la inspección médica en las escuelas primarias.—Memoria de la comisión especial sobre conveniencia de crear en México una Escuela de Altos Estudios.—Actos oficiales y Documentos administrativos.—Memoria sobre el Instituto bacteriológico Mexicano en 1907 y 1908.—Variedades lingüísticas y literarias por C. Amado Nervo.—La educación pública en los países extranjeros, por Manuel L. Stampa.

REGNE DE CHARLES III D' ESPAGNE (1759—1788). POR FRANCISCO ROUSSEAU.—2 vol. in. 8º—París, Plon—Nourrit et C^{ie}. 1907.

Mr. Desdevises du Dezért ha publicado un juicio acerca de este notable estudio de Mr. Rousseau, en que declara que si bien el rey Carlos III estuvo muy lejos de ser un genio, esto no impide que aparezca en la historia como el mejor de los soberanos que ha tenido la España durante un período de tres siglos. En la lamentable serie de príncipes perezosos, idiotas, viciosos ó perversos, que la gobernaron, este honrado burócrata se perfila como un grande hombre; y por más que sus empresas no fueron siempre coronadas de éxito completo, no es menos

cierto que logró reconquistar momentáneamente para España un puesto entre las grandes potencias europeas.

Posefáse ya una historia bastante buena de este príncipe, escrita por Ferrer del Río en 1896; recientemente otro autor, Danvila y Collado, ha publicado sobre ese importante reinado seis grandes volúmenes, henchidos según la moda española de documentos, completamente indigestos; Mr. Rousseau nos da ahora una excelente historia diplomática del reinado de Carlos III, un estudio profundo y probablemente definitivo de la cuestión de los jesuítas y un resumen algún tanto superficial y demasiado breve de la vida interna de la España de 1759 hasta 1788. Una substancial introducción debida á Mr. Alfredo Baudrillard, rector de la Universidad católica de París, resume toda la obra y establece las conclusiones de la misma.

La cuestión de los jesuítas es uno de los grandes incidentes de aquel reinado. La razón de que Carlos III, príncipe devotísimo y nada revolucionario llegara, á tomar una parte tan importante en la ruina de la Compañía de Jesús, la explica Mr. Rousseau por la educación franciscana del rey; por su devoción al obispo de Pueblo de los Angeles don Juan de Palafox, que fué uno de sus más encarnizados enemigos; por su deseo, en fin, de ser dueño en su casa y por las suspicacias, á veces justificadas, que le inspiró la Compañía. Políticos mucho más revolucionarios, Tanucci, Campomanes, y especialmente Aranda, aprovecharon las disposiciones del monarca y de su emoción después de las sediciones de 1766, impulsándole á firmar el decreto de expulsión general de los jesuítas. Cuando la Compañía fué expulsada de Portugal, de España, de Francia, de Nápoles y de Parma, intrigaron las Cortes para hacer nombrar un papa favorable á sus miras. Clemente XI era ambicioso y formuló varias promesas; era débil y le hubiera gustado no cumplir de papa lo que había ofrecido de candidato, pero los filósofos fueron más fuertes que él, y le hicieron tragar la píldora,—dice textualmente el autor,— como se la habían hecho tragar antes á José I, á Carlos III y á Luis XV. En el fondo, y sin que nadie, excepto tal vez el rey de Francia, lo sospechara, aquello era la Revolución que empezaba.

El pacto de familia fué, bajo el punto de vista francés, el gran negocio del reinado de Carlos III. Amenazada por la Inglaterra, la Francia logró hacer participar de sus recelos á la España y la hizo hacer causa común con ella, «la odiosa casa

de Borbón», como decía el ministro Pitt, se había robustecido después de cuarenta años de inercia y puso verdadera actividad en reparar el tiempo que había perdido; desgraciadamente la unión de ambas coronas jamás fué popular en España; el rey salió descontento de la guerra de los siete años y de la guerra de América, y hasta llegó á acercarse á la Inglaterra, por temor á las ideas francesas. Toda esta parte del libro de Mr. Rousseau está perfectamente documentada y presentada con un método excelente: es una buena continuación de los estudios de Mr. Baudrillard sobre la diplomacia de Felipe V. Vese claramente que la inveterada desinteligencia franco-española fué la que comprometió el éxito de la empresa.

Esta falta de inteligencia iba indudablemente á decrecer por la influencia de las ideas francesas en España, cuando el estallido de la Revolución vino á estropearlo todo y cuando la invasión napoleónica lo volvió á dificultar de nuevo. Los Españoles, muy á menudo galófobos, se manifiestan severísimos para la obra intelectual del siglo XVIII. Mr. Rousseau no parece haberse interesado más en esto, en su obra, que en la historia diplomática, sacrificando á veces demasiado, en honor de los prejuicios castellanos; la España conoció en aquella época un verdadero renacimiento, de carácter muy francés, y nunca se encontraron ambos pueblos más cerca de firmar una paz definitiva y verdadera, que en el momento en que la ambición de Napoleón los lanzó á la guerra.

LE PROBLÈME DE L'ACTION, LA PRATIQUE MORALE.—

Por G. RODRÍGUEZ—Un vol. in-8°—París, Alcán, 1909.

El autor, profesor agregado de la Facultad de Filosofía de París, ha escrito este interesante libro bajo el punto de vista del instante preciso en que la conciencia se decide. ¿ En qué términos se plantea para ella el problema moral? ¿ Con qué espíritu debe tratar de resolverlo?

Nuestras morales son metafísicas construídas *post-factum* para justificar las soluciones de hecho impuestas por la práctica. A esta *práctica* sola, es á la que tiende el interés del autor, la única que ha querido tener en cuenta. La conciencia en el más estricto sentido de esta palabra, es el verdadero *juez interior*. Su función consiste en resolver los conflictos morales, así como la del juez jurídico es la de decidir los conflic-

tos legales. No existe para el autor sino un solo problema moral; el problema de la acción, el que consiste en colocarnos con relación á otro. ¿Cómo hacerlo? Tal es la única pregunta que Mr. Rodríguez se ha hecho y en virtud de ella indica una dirección, un método. Su libro contribuye en gran manera á esclarecer la naturaleza, á la vez concreta y activa, de la reflexión moral.

CHATEAUBRIAND—*Cours de Mr. Emmanuel Des Essarts*—
1 broch.—París, 1909.

La fama de Chateaubriand había decaído durante una docena de años: de 1848 á 1870. Vuelta á revivir á fines del segundo Imperio, hállase hoy en su mayor punto de esplendor. No se la niega más que la urgencia, y, por decirlo así, la fatalidad del Renacimiento romántico de que fué Chateaubriand el promotor. Una revolución literaria al principio del siglo XIX era la consecuencia y el corolario de la revolución política que dió nacimiento á la Francia moderna.

Esta revolución inseparable de su hermana mayor, Chateaubriand no la hizo sólo, pero él fué quien la emprendió, y puede decirse que la lanzó. En efecto; hijo del pasado por su cuna, escritor del siglo XVIII por su educación, es él quien la inició, quien rompió con la rutina pseudoclásica del siglo precedente y, por una franca regresión al siglo XVII mal comprendido, como á la antigüedad desconocida, creó una literatura emancipada del presente pero fuertemente apoyada en el pasado, fundada sobre la tradición nacional y destinada á abrirse ampliamente á todas las direcciones del futuro.

En la víspera de sus audacias, el grande innovador era un hombre obscuro, un pobre emigrado, perdido en las nieblas de Londres. Pero su vocación había sido servida, por así decirlo, y hasta encaminada por los acontecimientos. Su destino fué como arreglado y dispuesto, mezclado de azar, realzado con sufrimientos, para hacer de él uno de esos seres singulares que á su paso llévanse el corazón de las generaciones conquistadas. Todo ayudó á su creación, todo se concertó para hacerla abrir á su hora de perfecta madurez. Tal fué la historia de los primeros años de Chateaubriand. Nada pudo ser resistido más fácilmente que sus inclinaciones incipientes. Es en vano que el adagio diga que «se nace poeta». El adagio no tiene razón sino á medias. Se nace poeta, sea: pero no se

puede ser «gran poeta» si la circunstancias no concurren á ello. De otra manera, pasa como la semilla sobre la piedra en la parábola evangélica: «inútil para la tierra, se la llevan los pájaros del cielo».

Aquí las circunstancias, esas aliadas ó esas enemigas de las ambiciones humanas, fueron maravillosamente complacientes para el futuro genio. El que debía ser el poeta de *Atala*, tuvo por país natal un salvaje rincón de la Bretaña y fué visitado en su cuna por las hadas del ensueño. El mismo cuenta que vino al mundo en un sombrío día de otoño, al ruido de las mugientes olas levantadas por una borrasca, lúgubre vanguardia del equinoccio. En esta tristeza universal comenzó la vida de este maestro de los tristes. Su existencia no podía abrirse mejor. Entre ese duelo del mar desolado y esa alma marcada por la desolación, había como el presentimiento de una connivencia ulterior. Un lazo parecía unir todo cuanto es triste y plañidero en la creación y en la criatura.

Hijo enclenque de una familia de orígenes feudales, pero empobrecida en el alejamiento de la Corte, hijo de Francisco René de Chateaubriand y de Paulina de Bedé, Francisco René nació en Saint Malo el 4 de septiembre de 1768. Hallóse el último de una familia de diez hermanos, de los que tan sólo seis vivieron; y, como á los hijos menores en Bretaña, se le destinó desde su nacimiento á entrar en la marina real.

Creció en las condiciones más propias para reprimir la ambición, pero á la vez para suscitar la disposición poética. La vida demasiado activa de las familias urbanas hubiera hecho fracasar su vocación. Un padre taciturno, severo y á veces feroz; una madre quimérica, gran cuentista, y no sabiendo sino suspirar; hermanas tales como Julia de Farcy y Lucía de Caux, fueron precisos auxiliares para la preparación á la poesía. A este poeta innovador hacía falta una naturaleza abrupta, inspiradora excelente de un genio que fuera tempestuoso. ¿Acaso no ha proclamado Chateaubriand mismo lo mucho que debía «al peñón natal»? Este peñón, esa roca de Saint Malo, tantas veces hollada por sus pasos adolescentes, fué como el escabel desde donde su imaginación tomó el primer vuelo. Sobre aquellos acantilados, entre aquellas cortaduras y aquellos islotes, á través de la calzada del Sillón, sobre la sinistra loma de la Hoquette, sobre los picos de la Conchice, del Grand-Ré, consagrado hoy por su tumba, René se iniciaba desde niño en el grave encanto de un

paisaje severo, y en esa sombría grandeza tan particular más tarde de su pluma febril. A los nueve años ocupábase en ver volar las gaviotas y los quinchos de mar, en contemplar los «azulados lejanos,» juegos bien extraños para aquella edad, pero en la que circulaba una oculta savia de poesía. Más tarde, el torreón de Combourg, por el que cambió con su familia la morada de Saint Malo, debió ejercer sobre su alma la misma penetrante influencia. Esta visión de un castillo de la antigüedad sugirió sin duda á aquel espíritu en que todo se grababa, la curiosidad por las ruinas y el gusto del pasado. El aislamiento casi absoluto en que transcurrieron sus años infantiles desarrolló, merced á su solitaria concentración, cuanto había en Francisco Ren^d de meditabundo y soñador. De este modo debía desbordar en el futuro, más ardiente y más contagiosa, toda su exquisita sensibilidad. Contemplar, soñar, reflexionar, he ahí dónde reside la poesía!

Sainte-Beuve ha desentrañado tres elementos más de este genio en desenvolvimiento: el aburrimiento, que Chateaubriand se atribuía como una segunda naturaleza y que ha producido el mal de Ren^d, este mal siempre renaciente en las generaciones sucesivas ante la desproporción entre el sueño y la realidad;—la ilusión romancesca encarnándose hasta el último extremo en la juventud fugitiva;—el honor que lo sostuvo en las vicisitudes de su existencia literaria y política. Esta triple observación es de la más grande exactitud. Siempre hubo en el autor de *Los Mártires* un melancólico, un enamorado, un caballero.

Su política, detestable muchas veces, jamás fué mezquina ni p^{er}fida, como casi todas las políticas de partido. Chateaubriand, lo mismo que Lamartine, escapó, gracias al sentimiento del honor, á las pasiones de que los mejores hombres de Estado no han podido librarse en el siglo XIX.