

H1578

7 1909

132

Duplicado

REPÚBLICA ARGENTINA

*Dupl. del
Nº 132*

BOLETIN
DE LA
INSTRUCCIÓN PÚBLICA

ÓRGANO OFICIAL
DEL MINISTERIO DEL RAMO

DIRECTOR: DR. ROBERTO REPETTO
SUBSECRETARIO DEL DEPARTAMENTO

Núm. 7.—SEPTIEMBRE de 1909

TOMO III



BUENOS AIRES
TALLERES GRÁFICOS DE LA PENITENCIARÍA NACIONAL
1909

BIBLIOTECA NACIONAL
DE MAESTROS



00090981

SUMARIO

SECCIÓN OFICIAL.—Acta, decreto y texto del «Catecismo de Moral Cívica», por el jurado instituido por Decreto de septiembre 7 de 1908.—Universidad Nacional de La Plata.—Escuelas Normales y Establecimientos de enseñanza especial.

SECCIÓN DOCTRINAL Y TÉCNICA.—El problema de la afectividad: *V. Mercante*.—Las Bibliotecas infantiles como medio de cultura y base de las bibliotecas populares: *Pablo A. Pixxurno*.—El placer y la moral en los ejercicios físicos: *Fernando Lagrange*.—Contribución al estudio de los órganos de los sentidos: *Nicolás Roveda*.—La interpretación de la historia: *Ricardo Levene*.—Efectismo psíquico de la lectura: *F.*—Autonomía intelectual en las escuelas, por *Henri Lincoln Clapp*: *P.*

SECCIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTADÍSTICA.—Datos clasificados de la Oficina de Estadística.—Resoluciones varias.

SECCIÓN DE INFORMACIONES.—Reforma de la Enseñanza del Dibujo en Francia.—Los métodos Americanos de educación.—La Universidad de Londres.—La Conferencia del Dr. Vidal en Río de Janeiro.—El hombre en la enseñanza femenina.—Un idioma universal.—Acción social de la instrucción primaria.—Enseñanza secundaria femenina en Francia.—Reembolso de becas.—Los estudiantes de Francia.—Un apóstol de la enseñanza.—El Primer Congreso de Educación Moral en Londres.—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.—*Librerías 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, SEPTIEMBRE DE 1909

NÚM. 7.

SECCIÓN OFICIAL

Acta, decreto y texto del «Catecismo de Moral Cívica» por el Jurado instituido por Decreto de Septiembre 7 de 1908.

Buenos Aires, Junio 15 de 1909.

Señor Ministro de Justicia é Instrucción Pública, Doctor Rómulo S. Naón.

Constituído en Jurado, en desempeño de la misión que nos encomendó el Poder Ejecutivo, hemos examinado los trabajos presentados á los concursos abiertos por el Decreto de Septiembre 7 de 1908.

Para optar el premio instituído al mejor «Curso de moral cívica y política» se han presentado tres obras, con los lemas «Instruir es emancipar», «Excelsior» y «Nemo profeta in patria». Sus autores han realizado un laudable esfuerzo y alguno ha escrito un compendio de Instrucción Cívica, en que se exponen los principios constitucionales con método y claridad, pero ninguno se ajusta, ó lo hace en forma deficiente, al plan indicado en el Decreto del Poder Ejecutivo, de «encauzar el sentimiento nacional en el sentido de que las generaciones que concurren á la Escuela se eduquen en la virtud republicana, amando las instituciones, interesándose en el desenvolvimiento de la vida pública, familiarizándose con altas ideas de libertad civil y de honradez política, no sólo para cultivar así lo que constituye el más sólido fundamento de la democracia, sino también para estimular el verdadero concepto del amor á la patria».

Hemos creído, en consecuencia, que, cualesquiera que sean los méritos de las obras de otros puntos de mira, ninguna de ellas está en condiciones de obtener el premio instituído.

Para el concurso de Catecismo de la doctrina cívica, se han presentado once trabajos, entre los cuales se destacan los que llevan por título «Votar es gobernar», «Si libre tranquilo» y «Etcétera»; pero es indudable que el que más responde á las necesidades de la enseñanza, dentro de las normas establecidas por el Decreto del Poder Ejecutivo, es el primero de ellos, escrito en el estilo llano que corresponde á su estructura y salpicado con pasajes bien calculados para exaltar el sentimiento de los niños que concurren á las Escuelas primarias.

El jurado, por lo tanto, adjudica á su autor, que resultó ser el Sr. Enrique de Vedia, el premio á que alude el Inciso d) Art. 1, del Decreto de Septiembre de 1908 y piensa que de acuerdo con lo establecido en el inciso e) del mismo artículo, el trabajo debe ser declarado texto oficial en las Escuelas dependientes del Ministerio á cargo de V. E.

Saludamos á V. E. con nuestra consideración más distinguida.

*M. A. Montes de Oca.—Leopoldo Melo.—
J. V. González.*

Buenos Aires, Agosto 11 de 1909.

Vista el acta acompañada, labrada por la Comisión que se designó por el Decreto de fecha 7 de Septiembre del año ppdo., constituida en jurado para examinar los trabajos de los concursos establecidos por dicho Decreto, relativos á la presentación de textos de enseñanza titulados «Curso de Moral Cívica y Política» y «Catecismo de la doctrina cívica»; y resultando de los términos de la misma:

1º Que para optar al premio instituído al mejor curso de «Moral Cívica y Política» se han presentado tres obras con los lemas «Instruir es emancipar», «Excelsior» y «Nemo profeta in patria», que si bien «sus autores han realizado un laudable esfuerzo y alguno ha «escrito un compendio de Instrucción cívica» en que se exponen los principios constitucionales con método» y claridad, ninguno se ajusta ó lo hace en forma deficiente al plan indicado en el Decreto del Poder Ejecutivo, por lo que el Jurado ha creído que cualquiera que sean los méritos de esas obras de otros puntos de mira, ninguna de ellas está en condiciones de obtener el premio instituído».

2º Que, para el concurso del «Catecismo de doctrina cívica» se han presentado once trabajos, entre los cuales destacan los que llevan por lema «Votar es gobernar». «Si libre tranquilo» y «Etcétera» y el que más responde á las necesidades de la enseñanza, dentro de las normas establecidas por el Decreto del Poder Ejecutivo, es el primero de ellos, por lo que el Jurado adjudica á su autor el premio establecido por el Decreto de la referencia.

Por lo tanto:

El Presidente de la República.—

DECRETA:

Art. 1º Dése cumplimiento al fallo del Jurado, por el cual se adjudica al Sr. Enrique de Vedia, autor del trabajo «Votar es Gobernar» el premio instituído por el Decreto mencionado, como el mejor de los once presentados al concurso de texto para las escuelas elementales dependientes de este Ministerio, y se declara desierto el concurso para la obra «Curso de Moral Cívica y Política» destinado á la enseñanza general.

Art. 2º Declárase oficial para los cursos primarios anexos á las Escuelas Normales dependientes del Ministerio de Justicia é Instrucción Pública, la obra mencionada, que, de acuerdo con lo establecido por el artículo 1º inciso A.) del citado Decreto, se denominará «Catecismo de la Doctrina Cívica», y cuyo texto es el siguiente:

CATECISMO DE LA DOCTRINA CÍVICA

«... para hacer de la Patria un grande y solido hogar que germine y perpetúe virtudes imperecederas como la Nación misma».

El presente *Catecismo de la doctrina cívica* debe ser aprendido de memoria y así lo habrá de exigir el maestro quien podrá inculcar sobre los conceptos que encierra, cuidando no desviar el criterio que el alumno pueda formarse con el aprendizaje inteligente de él; pero en todos los casos procurará comprobar ó conseguir que el estudiante interprete lo que recita de memoria.

Nótese que en este libro no se ha adoptado ni el léxico ni la sintaxis infantil, que amenguarían la nobleza del concepto y aunque sin caer en galas de lenguaje se emplean dicciones superiores sin duda á la capacidad intuitiva del niño y que reclamarán el concurso exitivo del maestro.

Tratándose de una enseñanza que ha de adquirirse mne-
mónicamente conviene sin duda, cierta energía y elevación de
estilo en preceptos y cláusulas que han de conservarse perdu-
rablemente,—ya que los conocimientos adquiridos en la infancia
no se olvidan jamás,—y el léxico empleado en este *Catecismo*
tiene además la ventaja de propender á aumentar el limitado
vocabulario del alumno obligándole á consultar el diccionario
cada vez que encuentre una palabra desconocida,—pues en to-
dos los casos el maestro deberá exigirle la recta explicación de
las voces que emplee.

PRIMERA PARTE

I

LA PATRIA Y LA ESCUELA

Maestro—Diga usted ¿en qué lugar nos encontramos en
este momento?

Alumno—En el aula de «mi» escuela.

M.—¿No hay en ella más aula que ésta?

A.—Sí, señor hay otras.

M.—¿Y quiénes están en las otras?

A.—Otros niños que vienen á estudiar y á educarse como yo.

M.—Y esta escuela ¿dónde está situada?

A.—En la manzana.

M.—¿Y la manzana?

A.—En la parroquia.

M.—¿Y la parroquia?

A.—En la ciudad.

M.—¿Y la ciudad?

A.—Esta ciudad está en la provincia de...⁽¹⁾

M.—¿Y la provincia?

A.—La provincia de....ocupa una parte de la República
Argentina.

M.—¿No hay otras provincias en la República Argentina?

A.—Si, señor; en la República Argentina hay 14 provincias,
10 gobernaciones nacionales y el distrito de la capital federal.

M.—¿Podríamos comparar la República Argentina con esta
escuela?

A.—Si, señor; porque así como en esta escuela hay la pie-
za del director y las aulas en que estudian los alumnos, reuni-

(1) El diálogo que autecede puede ser modificado circunstancialmente.

dos todos en la misma casa, en la República Argentina hay la Capital Federal, en que está el gobierno nacional y los demás territorios poblados con habitantes reunidos todos en el mismo país.

M.—¿Cómo designa Vd. á los niños que estudian con usted en este grado y en esta escuela?

A.—Les llamo mis condiscípulos.

M.—¿Y á los que están en las otras aulas de la misma escuela?

A.—También les llamo mis condiscípulos.

M.—¿Y cómo designa usted á los argentinos que viven en esta ciudad?

A.—Les llamo mis compatriotas.

M.—¿Y á los demás argentinos que viven en otras ciudades?

A.—También les llamo mis compatriotas, porque son tan argentinos como yo, desde que han nacido en cualquier parte de la República Argentina.

M.—¿Cómo se considera usted para con los niños que estudian y se educan con usted en esta aula?

A.—Me considero amigo de ellos.

M.—¿Y por qué?

A.—Porque estamos juntos todos los días y nos ayudamos prestándonos libros y útiles y jugamos juntos.

M.—¿Y cómo se considera usted para con los demás niños de esta escuela?

A.—Lo mismo porque todos somos compañeros y todos estamos unidos por un mismo deseo.

M.—¿Cuál es ese deseo?

A.—Instruirnos y educarnos para ser hombres útiles y dignos.

M.—Dígame ahora, ¿cómo se considera usted para con sus compatriotas de esta ciudad?

A.—Me considero vinculado á ellos y á todos los argentinos, porque todos estamos unidos por un mismo sentimiento.

M.—¿Cuál es ese sentimiento?

A.—Que la República Argentina sea el mejor país de la tierra.

M.—¿Cómo puede alcanzarse ese ideal?

A.—Yo creo que se alcanzará el día que todos los argentinos seamos educados y seamos los ciudadanos más patriotas del mundo.

M.—¿Cuáles son los deberes de un buen ciudadano?

A.—El primero amar á la patria.

M.—¿Antes que á nuestros padres?

A.—¡Antes que á todo! Porque como ha dicho el gran poeta nuestro, Ricardo Gutiérrez:

*«¡Cuando el lamento de la patria suena
«Hasta el lamento de la madre calla!»*

M.—¿Qué quieren decir esos versos?

A.—Quiere decir que cuando la patria necesita que sus hijos la defiendan, hasta las madres mandan sus hijos á defenderla aunque sepan que pueden morir por la patria.

M.—¿Puede usted enumerar los principales deberes de todo buen argentino?

A.—Sí, señor.

1º Amar á la patria.

2º Amar y respetar á los padres.

3º Amar y proteger á los hermanos y á la familia.

4º Obedecer las leyes.

5º No mentir jamás.

6º Ser leales en la amistad y honrados en las relaciones con todas las personas.

M.—¿A qué nos conduciría la práctica fiel y constante de esos deberes?

A.—Al ideal supremo de todo buen argentino.

M.—¿Cuál es ese ideal en usted?

A.—La grandeza gloriosa de mi patria.

M.—Según eso ¿se consideraría usted un buen ciudadano?

A.—Aspiro á serlo.

M.—¿Quiere usted proclamarlo?

A.—Sí, señor: Por el amor de mis padres y por cuanto pueda hacer mi felicidad personal declaro, como argentino, que haré todo lo que pueda, hasta el sacrificio de mi vida, por la grandeza de mi patria y porque el nombre de argentino signifique honradez, lealtad y dignidad hasta ser respetado y aun envidiado por todos los hombres del mundo.

(En este acto el maestro y los alumnos deberán ponerse de pie, con impecable unción).

II

LA REPÚBLICA ARGENTINA

M.—¿Cuál es el origen de la República Argentina?

A.—La República Argentina se organizó en el Territorio del Virreinato de Buenos Aires.

M.—¿Cuándo y por quién fué creado el Virreinato de Buenos Aires?

A.—Fué creado en el año 1776 por el gobierno de España y en parte del antiguo Virreinato del Perú.

M.—¿Cómo estaba organizado el Virreinato de Buenos Aires?

A.—Para poder gobernarlo mejor fué subdividido en ocho intendencias porque ocupaba una gran extensión.

M.—¿Cuál era esa extensión?

A.—Sois millones de kilómetros cuadrados más ó menos.

M.—¿Y que población alcanzó á tener el Virreinato de Buenos Aires?

A.—El primero de nuestros historiadores y uno de nuestros grandes ciudadanos por sus virtudes cívicas y por su amor á la Patria.—Mitre!—dice que alcanzó á tener unos ochocientos mil habitantes, contando entre ellos á más de cuatrocientos mil indios, «salvajes ó reducidos á la vida civil».

M.—¿Cuál es la población actual de la República Argentina?

A.—Mi Patria, señor, ha llegado—en menos de un siglo de vida independiente,—á tener una población algo más de seis millones de habitantes.

M.—¿Cuántos «indios salvajes» hay actualmente en nuestro país?

A.—¡Ni uno sólo!—La República Argentina es la única nación americana que no tiene indios salvajes dentro de sus fronteras.

M.—¿Qué extensión territorial encierran esas fronteras?

A.—Tres millones de kilómetros cuadrados aproximadamente.

M.—¿Cómo se explica que habiendo tenido el Virreinato de Buenos Aires 6.000.000 de kilómetros cuadrados la República Argentina tenga sólo tres millones?

A.—Por varias razones: 1º porque de las ocho intendencias del Virreinato sólo tres formaban el actual territorio de la República Argentina.

M.—¿Cuáles eran intendencias?

A.—«Buenos Aires», que comprendía también á las actua-

les Provincias de Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes, el Territorio Federal de Misiones y la Banda Oriental,—que se separó de nosotros para formar la República Oriental del Uruguay.

M.—¿Cuáles eran las otras dos intendencias?

A.—«Córdoba»,—que comprendía también á las actuales provincias de Mendoza, San Juan, San Luis y La Rioja,—y «Salta» que comprendía las provincias de Jujuy, Catamarca, Tucumán y Santiago del Estero.

M.—¿Qué otras razones mediaron para que nuestro país viera disminuída su extensión territorial?

A.—Además de las separaciones parciales—como la Banda Oriental, el Paraguay, etc., los arreglos en las cuestiones de límites que tuvimos con las naciones vecinas.

M.—¿Qué origen tuvieron esas cuestiones de límites?

A.—Nuestras cuestiones de límites se debían á que durante el Gobierno Colonial no fueron bien fijados los límites en América porque como todo pertenecía á España no había gran interés en fijar en el terreno los de los Virreynatos ni de las intendencias.

M.—¿Con qué naciones tuvimos que arreglar cuestiones de límites?

A.—Con el Brasil, Chile, Bolivia y el Paraguay.

M.—Indique usted la forma en que resolvimos esas cuestiones.

A.—La única que hubo de degenerar en guerra internacional,—la cuestión con Chile—se arregló de acuerdo con el tratado argentino-chileno negociado por nuestro gran repúblico el Dr. Bernardo de Irigoyen, que ha sido el más completo de nuestros parlamentarios en la diplomacia y en el congreso nacional.

M.—¿Cómo se resolvió en definitiva la cuestión de límites con Chile?

A.—La cuestión con Chile como la de los límites con el Brasil fueron sometidas al arbitraje.

M.—¿En qué consiste el arbitraje á que Vd. se refiere?

A.—Consiste en designar un juez de común acuerdo para que resuelva la cuestión.

M.—¿Cuál fué ese juez en los casos que Vd. ha mencionado?

A.—El Presidente Cleveland de los Estados Unidos en la cuestión con el Brasil y el Rey Eduardo VII de Inglaterra en el caso con Chile.

M.—Continúe.

A.—La cuestión de límites con Bolivia la arreglamos directamente.

M.—¿Qué quiere decir Vd. en esa forma?

A.—Que bastó la buena voluntad de nuestro gobierno nacional y el de Bolivia para resolver la cuestión sin necesidad de jueces extraños.

M.—¿Y cómo se resolvió la cuestión de límites con el Paraguay?

A.—En ese caso la República Argentina dió el más alto ejemplo de amor á la justicia y á la paz americana,—como lo ha revelado siempre.

M.—¿Cómo procedió la República Argentina?

A.—La República Argentina que creía tener derecho á lo que se llama el chaco paraguayo, no se aprovechó de la circunstancia de estar triunfante y ocupando con nuestro ejército el territorio del Paraguay, sino que propuso el arbitraje para resolver la cuestión.

M.—¿Quien fué el árbitro en ese caso?

A.—El presidente Hayes de los Estados Unidos que falló á favor del Paraguay.

M.—¿Y qué hizo el gobierno Argentino en presencia del fallo adverso?

A.—Procedió entonces como en todos los casos análogos aceptando noblemente el fallo y entregando al Paraguay el territorio en cuestión.

M.—De lo que Vd. ha dicho se deduce que la República Argentina ha arreglado sus cuestiones de límites cediendo territorio en todos los casos.—¿no?

A.—Sí señor: pero sin que sufriera nuestra dignidad de nación civilizada y libre porque en ningún caso se nos ha quitado territorio por la fuerza, ni lo hemos cedido por temor ó con vergüenza!

M.—¿Dice Vd. eso con cierto orgullo?

A.—¡Con mucho orgullo, señor,—con todo el orgullo de ser argentino!

M.—El orgullo de esa clase obliga á justificarlo á cada instante con una conducta impecablemente honesta y digna.

A.—Me comprometo á observarla, señor.

M.—Se compromete Vd. delante de sus discípulos?

A.—Me comprometo! Sí, señor, repitiendo el pensamiento del virtuoso maestro y ciudadano argentino José Manuel Estrada, cuando decía que nada hay tan espléndido como nuestra estirpe latina; ni en venas de seres humanos corrió jamás sangre más generosa que la nuestra, ni los orígenes de una na-

cionalidad, irradian, en los anales del mundo, con aureola más fúlgida que la ceñida á la frente de la República Argentina! Tengo orgullo de mi estirpe, de mi raza y de mi Patria.

III

REVOLUCIÓN DE 1810

Maestro.—Dé Vd. una definición de la Patria.

Alumno.—La Patria es el suelo en que nacemos.

M.—Dé una definición del Patriotismo.

A.—El Patriotismo es el cariño al suelo en que nacimos.

M.—¿Si Vd. hubiese nacido en el seno de los desiertos africanos sentiría ese patriotismo?

A.—No señor,—porque el patriotismo no se siente por el sólo hecho de haber nacido en cualquier parte.

M.—¿Qué más se necesita entonces?

A.—Se necesita que en ese suelo haya una sociedad á la que estemos vinculados por el origen, por el idioma, por las costumbres y haya una tradición á la que nos vincularemos más cuanto más digna y gloriosa sea.

M.—¿Y si Vd. hubiera nacido en una sociedad que no tuviera esa tradición digna y gloriosa no sería patriota?

A.—Yo no sé como sería en ese caso; pero me basta saber que he tenido la suerte y el honor de haber nacido en la República Argentina para comprender que tengo el derecho y el deber de ser patriota.

M.—¿En qué consiste el deber de ser patriota?

A.—En vivir para la Patria en el presente: en consagrarse á la Patria para el futuro y en cumplir con la Patria en el pasado.

M.—¿Qué quiere decir vivir para la Patria en el presente?

A.—Quiere decir que debemos instruirnos y educarnos para cumplir honradamente con los deberes de un ciudadano virtuoso y laborioso.

M.—¿Y qué quiere decir consagrarse á la Patria para el futuro?

A.—Quiere decir que así como nuestros padres han trabajado para nosotros, todo ciudadano está en el deber de afianzar el orden social preparando para la Patria un futuro cada vez más feliz y cada vez más digno.

M.—¿Y qué quiere decir: cumplir con la Patria en el pasado?

A.—Quiere decir que estamos en la obligación de honrar la memoria de nuestros grandes hombres y hechos del pasado porque á ellos les debemos la obra generosa de habernos dado una Patria gloriosa y digna.

M.—¿Cuándo nació á la vida independiente la República Argentina?

A.—El 25 de Mayo de 1810.

M.—¿Qué era antes de ese día?

A.—Era una de las colonias españolas en América gobernada por un virrey en nombre del rey de España.

M.—¿Cómo obtuvo España la posesión de América?

A.—Por derecho de conquista sobre las tribus indígenas que la poblaban cuando fué descubierta por Colón en 1492.

M.—¿Cómo obtuvimos nosotros la posesión del suelo patrio?

A.—Por la guerra de la independencia á que se lanzaron las colonias españolas de América en el año 1810.

M.—¿Qué causas determinaron esa guerra?

A.—Una sola: que nuestra patria no era *nuestra*.

M.—¿Y en las demás colonias de América?

A.—La misma causa, señor,—la mejor prueba es que todas proclamaron la independencia al mismo tiempo, el mismo año y hasta el mismo día, como en el caso de Buenos Aires y de Cartajena (1).

M.—¿Y por qué se produjo la revolución social de América en el año 1810 y no en otro?

A.—Porque la invasión francesa en España y la cautividad de su Rey Fernando VII dejó á las colonias de América sin gobierno por un momento y las colonias aprovecharon ese momento para declararse libres.

M.—¿Qué carácter tuvo nuestra revolución de Mayo?

A.—En el primer momento fué civil y pacífica limitándose á deponer al virrey.

M.—¿Qué gobierno reemplazó el virrey?

A.—El pueblo proclamó é impuso una junta gubernativa de las Provincias del Río de la Plata.

M.—¿Quiénes formaron ese primer gobierno de la Patria?

A.—D. Cornelio Saavedra, como presidente; como vocales, D. Miguel Azcuénaga, D. Manuel Belgrano, D. Juan Larrea, D. Domingo Matheu, el Doctor Juan José Castelli, el presbítero Doctor Manuel Alberti y como secretarios los Doctores Mariano Moreno y Juan José Passo.

M.—¿Cuál fué la primera resolución de la junta?

(1) Cartajena en Colombia, inició la revolución de la independencia el 22 de Mayo de 1810; Caracas, en Venezuela, el 19 de Abril de 1810; Quito, en el Perú, el 22 de Septiembre de 1810; Méjico se declaró independiente el 26 de Septiembre de 1810.

A.—La primera resolución consistió en organizar dos expediciones militares para fomentar el movimiento en el interior del país.

M.—¿Adónde debían dirigirse esas expediciones y al mando de quiénes?

A.—Una iba destinada al Paraguay al mando del vocal de la Junta D. Manuel Belgrano y la otra salió el 9 de Julio de 1810 al mando del Coronel Ortiz de Ocampo, con rumbo al Alto Perú (hoy Bolivia).

M.—¿Cómo actuó esta expedición?

A.—Frustró en Córdoba una tentativa de reacción española organizada por Liniers,—á quien tomó y fusiló por orden reiterada de la Junta, en unión de sus principales cómplices—y luego continuó su marcha hacia el norte después de haber incorporado en sus filas al joven patriota José María Paz que llegó á ser el gallardo y benemérito general Paz: una de nuestras más puras y fecundas glorias militares.

M.—¿Qué otra resistencia á las ideas revolucionarias encontró el ejército del interior?

A.—Después del fusilamiento de Liniers y sus cómplices la expedición continuó al mando del general Antonio González Balcarce bajo cuyas órdenes dió la batalla de Suipacha contra el ejército español al mando del general Nieto á quien derrotó totalmente tomándolo prisionero junto con sus jefes principales, Paulo Sanz, Córdoba, etc, etc.

M.—¿Qué día se dió la batalla de Suipacha?

A.—El 7 de Noviembre de 1810 se estrenó el ejército argentino dando la primera batalla y obteniendo la primera victoria de la acción militar de la Revolución de Mayo, cuyos ejércitos fueron los únicos nunca vencidos, dentro de las fronteras de la patria, durante la guerra de la independencia americana.

IV

ASAMBLEA NACIONAL DE 1813

Maestro.—¿Qué suerte cupo á la primera junta gubernativa de las Provincias del Río de la Plata?

Alumno.—Tuvo que delegar sus principales atribuciones en un triunvirato formado por los Doctores Juan José Passo, Manuel de Sarratea y D. Feliciano Chiclana, continuando con el nombre de *Junta Conservadora*.

M.—¿Cómo coexistieron esos dos poderes?

A.—Debido al *Reglamento de la Junta Conservadora* hecho por el Deán Funes.

M.—¿Qué puede decir Vd. respecto al Deán Funes?

A.—Que cuando el ejército de Ocampo llegó á Córdoba para fomentar el movimiento revolucionario y destruir la influencia de Liniers encontró que todo lo había hecho el ilustre Deán Funes predicando ideas de independencia «é iluminando los espíritus con la esperanza de la Independencia y de la Libertad».

M.—¿Qué duración tuvo la *Junta Conservadora*?

A.—Fué disuelta el 7 de Noviembre de 1811 por el Triunvirato que dictó el *Estatuto Provisional de las Provincias Unidas*, en sustitución del *Reglamento* que he mencionado.

M.—¿Y qué duración tuvo el Triunvirato?

A.—Fué depuesto el 8 de Octubre de 1812 y reemplazado por otro Triunvirato formado por el Doctor Juan José Passo, D. Nicolás Rodríguez Peña y D. Antonio Alvarez Jonte con encargo de convocar una asamblea general constituyente, como lo hizo.

M.—¿Quiénes formaron esa Asamblea?

A.—Los hombres más representativos de las provincias, designados por elección popular.

M.—¿Cuándo inició sus sesiones?

A.—La inmortal Asamblea General Constituyente se instaló solemnemente en Buenos Aires el 31 de Enero de 1813 bajo la presidencia del después general Carlos María de Alvear.

M.—¿Porqué dice: del después general Carlos María de Alvear?

A.—Porque como general obtuvo la rendición de Vigodet que guardaba la ciudad de Montevideo en la que entró victorioso salvándola del dominio español en 1814, y como general triunfó contra los ejércitos del Brasil robustecido con 3600 soldados austriacos en la famosa batalla de Ituzaingo en 1827.

M.—¿Cuál fué el primer acto de la Asamblea de 1813?

A.—Declarar que en ella residía la soberanía de la nación y que los diputados que la formaban eran representantes del pueblo de la nación.

M.—¿Qué importancia tuvo la Asamblea de 1813?

A.—La de que «con las decisiones de la Asamblea General » Constituyente de 1813 quedó de hecho fundada la Nación Argentina, como una sociedad política de hombres libres y como

»un Estado soberano é independiente no sólo del Rey de España sino de todo otro poder extranjero». (1)

M.—¿Cuáles fueron sus decisiones más importantes?

A.—Antes de enumerarlas permítaseme recordar que «la instalación de la Asamblea fué solemnizada,—según la autorizada palabra de nuestro Mitre,—por un notable aunque pequeño triunfo de armas que levantando el espíritu de la caballería argentina puso en escena á un héroe destinado á eclipsar á todos los guerreros de la América del Sud. Hablamos del combate de San Lorenzo (2) ganado por el coronel D. José de San Martín». (3)

M.—Indique ahora las decisiones á que nos referíamos.

A.—Entre otras resolvió por Decreto de Febrero 7 que fueran removidos de sus empleos «todos los europeos que no hayan obtenido el título de ciudadano».

M.—¿Qué significaba esa declaración?

A.—Significaba declarar que había ya una ciudadanía argentina libre de todo vínculo con la madre patria y que había, por consiguiente, una soberanía nacional.

M.—Enumere otras decisiones?

A.—La de acuñar moneda reemplazando la efigie real con el escudo de la Asamblea que era el escudo de la nación,—que todos conocemos—formado con dos manos entrelazadas sosteniendo el gorro de la Libertad iluminado por los rayos del Sol de Mayo y circundado por la oliva de la paz y el laurel de la victoria.

M.—¿Conoce Vd. alguna notable interpretación sobre lo que el escudo argentino simboliza?

A.—Si, señor.

M.—¿A quién pertenece?

A.—A Sarmiento!,—de quien se ha dicho que «ni nombre »de pila ni títulos son necesarios para designarlo: no hay más »que un Sarmiento,—como no hay más que un sol en la in- »mensidad de soles que pueblan el espacio».

M.—¿Qué más puede decir Vd. de Sarmiento?

A.—Que «es el cerebro más poderoso que ha producido la América»; que fué el primer campeón de la instrucción pública

(1) Manual de la Constitución Argentina—Doctor Joaquín V. González.

(2) 3 de Febrero de 1813.

(3) Al nombrar á «San Martín» los alumnos y el maestro deberán ponerse de pie y haciendo la venia militar dirán, en voz natural: viva la Patria.

en nuestro país y en América; que fué un gran presidente de la República y un gran ciudadano y el más fecundo de nuestros publicistas y el más grande amigo de los niños.

M.—¿Puede usted repetir la interpretación de Sarmiento sobre nuestro escudo?

A.—Si, señor. «En nuestro escudo: el Sol de la civilización » que alboreaba para fecundar la vida nueva; la libertad con el » gorro frigio sostenido por manos fraternales, como objeto y » fin de nuestra vida; una oliva para los hombres de buena » voluntad, un laurel para las nobles virtudes: he aquí cuanto » ofrecieron nuestros padres, y lo que hemos venido cumpliendo » nosotros como República y harán extensivo á todas estas re- » giones, como Nación, nuestros hijos».

M.—¿Qué otras decisiones de la Asamblea de 1813, puede Vd. citar?

A.—La que decretó la libertad de los hijos de esclavos y y prohibió la introducción de éstos y que además de haber creado el escudo nacional, sancionó el Himno Nacional escrito por el patriota D. Vicente López y Planes y legalizó el uso de la Bandera Argentina creada en 1812 por el virtuoso ciudadano general Belgrano.

M.—¿Qué origen puede asignarse á la Bandera Argentina?

A.—Nuestra bandera nacional nació como escarapela en los días de Mayo creada por inspiración del pueblo para distinguirse de los españoles al empezar el movimiento de la independencia argentina.

M.—¿Cuándo y dónde la enarboló el general Belgrano por primera vez?

A.—El 27 de Febrero de 1812 en la batería «Independencia» situada en el Rosario.

M.—¿Y en qué otra circunstancia?

A.—Después de derrotar en la batalla de Tucumán al general Tristán que se había fortificado en Salta, el general Belgrano se dirigía hacia esta ciudad para batirlo de nuevo y al vadear el río Pasaje hizo jurar la Bandera el día 13 de Febrero de 1813 á las tropas que mandaba.

M.—¿Qué resultado tuvo su marcha sobre Salta?

A.—El más glorioso éxito; pues el día 20 del mismo mes el ejército del general Tristán fué rendido íntegramente por el general Belgrano en la memorable batalla de Salta.

M.—¿Qué más puede decir Vd. de nuestra Bandera?

A.—Que fué la primera bandera nacional creada en Amé-

rica como lo hizo notar el general San Martín cuando la hizo jurar por el ejército, que preparaba en Mendoza para dar libertad á Chile como lo consiguió en las memorables batallas de Chacabuco y Maipú.

M.—Diga Vd. el último párrafo del discurso de Sarmiento á la Bandera.

A.—«Hagamos fervientes votos, porque si á la consumación de los siglos, el Supremo Hacedor llamase á las naciones de la tierra para pedirles cuenta del uso que hicieron de los dones que les deparó y del libre albedrío y la inteligencia con que dotó á sus criaturas, nuestra bandera blanca y celeste, pueda ser todavía discernida entre el polvo de los pueblos en marcha, acaudillando cien millones de argentinos, hijos de nuestros hijos, hasta la última generación, y deponiéndola, sin mancha, ante el solio del Altísimo, puedan mostrar todos los que la siguieren que en civilización, moral y cultura intelectual, aspiraron sus padres á evidenciar, que en efecto fué creado el hombre á imagen y semejanza de Dios».

V

DEBERES MORALES

Maestro.—¿Qué deberes nos impone la moral?

Alumno.—Nos impone deberes para con nosotros mismos y para con nuestros semejantes.

M.—¿En qué consisten los deberes para con nosotros mismos?

A.—En cuidar nuestro cuerpo y en mejorar cada vez más las facultades de nuestro espíritu y las virtudes que podemos tener ó adquirir.

M.—¿Cómo cuidaremos de nuestro cuerpo?

A.—Observando los preceptos de la higiene, bañándonos diariamente y llevando siempre limpia la ropa que usemos; comiendo sólo lo necesario para nuestra nutrición; bebiendo sólo agua y jamás alcohol y haciendo ejercicios físicos que den fuerza y agilidad á nuestros músculos.

M.—¿Cómo mejoraremos las facultades de nuestro espíritu?

A.—Por la educación que se nos da en la escuela y por el estudio al que debemos aplicarnos incesantemente porque está en nuestro propio interés.

M.—¿Por qué dice Vd. que está en su propio interés?

A.—Porque si yo estudio y aprendo y me educo las ventajas son para mí.

M.—¿Cuáles son esas ventajas?

A.—Son conocer lo que nos conviene y el medio de obtenerlo y prepararnos para elegir entre lo bueno y lo malo, entre las virtudes y los vicios.

M.—¿Cuáles son los vicios que perjudican más?

A.—La envidia, la avaricia, la gula, la desidia, la mentira.

M.—¿Qué es la envidia?

A.—Es el sentimiento que lleva hasta odiar á los que son superiores ó mejores al que envidia.

M.—¿Y la avaricia?

A.—La avaricia es el apetito sin límite para acumular dinero por cualquier medio y sin más objeto que tener cada vez más.

M.—¿Y la gula?

A.—La gula es el vicio de comer con exageración y glotonería.

M.—¿Y la desidia?

A.—Es la pereza para realizar cualquier esfuerzo por más noble y beneficioso que sea.

M.—¿Y la mentira?

A.—Consiste en decir lo contrario de lo que se piensa ó se ha hecho y es el vicio que avergüenza y que perjudica más al que lo tiene.

M.—¿Por qué?

A.—Porque el que miente lo hace ó por cobardía ó para pretender ocultar faltas y porque al mentiroso nadie debe creerle ni aun cuando diga la verdad.

M.—¿Cuál de los vicios que Vd. ha mencionado le parece más censurable?

A.—La mentira y la desidia.

M.—¿Cuáles son las virtudes que se oponen á los vicios que Vd. ha enumerado?

A.—El altruismo, la generosidad, la sobriedad, el trabajo y la verdad

M.—¿En que consiste el altruismo?

A.—En poner nuestras virtudes y nuestras energías al servicio de los demás.

M.—¿Y la generosidad?

A.—En compartir nuestros recursos con los desgraciados ó necesitados.

M.—¿Y la sobriedad?

A.—La sobriedad consiste en satisfacer discretamente nuestras necesidades sin abusar de la comida, del sueño, del descanso, etc.

M.—¿Y el trabajo?

A.—El trabajo es la gran virtud; por el trabajo nos educamos para ser ciudadanos útiles; por el trabajo mejoramos nuestra condición en la sociedad; por el trabajo adquirimos nuestra verdadera independencia; por el trabajo nos hacemos hombres dignos, honrados, valientes y libres.

M.—Defina ahora la verdad.

A.—La práctica de la verdad no está permitida á los cobardes ni á los sinvergüenzas.—Sólo tienen derecho á la práctica de la verdad los que tienen el coraje de sus opiniones, el orgullo de sus actos y el inapreciable honor de tener una conciencia limpia y honrada,—por lo mismo que la verdad es lo contrario de la mentira.

M.—¿Qué resultado tendrá Vd. por la práctica leal y constante de las virtudes que ha indicado?

A.—El que aspiro á obtener: ser ciudadano honrado y digno.

M.—¿Se compromete Vd. entonces á practicar lealmente esas virtudes?

A.—Sí, señor; me comprometo ante Vd. y ante mis discípulos.

M.—¿Y que merecerá Vd. si falta á este compromiso?

A.—Mereceré el menosprecio de mis discípulos y de cuantos me conozcan.

M.—¿Y porqué se compromete Vd. á ser altruista y generoso?

A.—Primero porque me complace serlo y después porque entiendo que contraigo un vínculo recíproco.

M.—¿Qué es lo que Vd. quiere expresar?

A.—Quiero decir que en la sociedad todos tenemos deberes y derechos recíprocos que obligan á todos mutuamente y si á mi me agrada que mis compañeros y conocidos sean buenos conmigo, yo también debo ser bueno con todos.

M.—¿Qué deberes tiene todo hijo para con sus padres?

A.—Ante todo obedecerles siempre; complacerles en lo que nos pidan y auxiliarles en todo lo que podamos.

M.—¿Y con los hermanos?

A.—Compartir honradamente la situación en que se encuentren propendiendo á mejorarla moral y materialmente.

M.—¿Existe alguna diferencia entre los principios de moral que Vd. debe practicar en su casa y fuera de ella?

A.—No, señor, no existe y ni puede existir ninguna diferencia, porque la moral es una é indivisible, sea cual sea el sitio en que nos encontremos y si la moral nos impone sentimientos de honor, decencia y de decoro, no es para que tengamos una moral en casa y otra fuera de élla.

M.—¿Qué concepto de la moral tendrá Vd. si le toca actuar en la vida pública?

A.—El mismo, señor, y con más razón, porque un ciudadano digno no puede tener una moral en su vida privada y otra en su vida pública. La moral es como la verdad; y un hombre que diga la verdad en su casa y falte á ella en público ó viceversa, será un mentiroso.

M.—¿Qué es lo que Vd. quiere expresar con ese ejemplo?

A.—Quiero decir que los preceptos de la moral, obligan en todos los actos de la vida,—lo mismo cuando estamos solos que acompañados, lo mismo en la vida privada ó íntima que en la vida pública.

M.—Pensando así y practicando esos principios, ¿cuál será el ideal de Vd. si le toca actuar en la vida pública?

A.—Después de servir á mi patria, mi ideal será poder decir con la conciencia tranquila: he sido en mi vida privada y en mi vida pública, un ciudadano honrado y digno.

M.—(De pie) Que así sea!

SEGUNDA PARTE

VI

PRECEDENTES CONSTITUCIONALES

Maestro.—¿Cuándo fué dictada la Constitución Nacional que nos rige?

Alumno.—El 1° de Mayo de 1853,—por el Congreso de la Confederación reunido en el Cabildo de la ciudad de Santa Fe.

M.—¿Cómo se explica que hasta esa fecha no tuviéramos una Constitución Nacional?

A.—Porque los proyectos de Constitución hechos antes no fueron aceptados por el pueblo de la Nación.

M.—¿Cuáles fueron esos proyectos?

A.—Después de la Asamblea Nacional de 1813, se dictó el 5 de Mayo de 1815, una Constitución que duró poco, porque las provincias no la aceptaron; pero que sirvió de base para el «Reglamento provisorio», dictado en Buenos Aires, el 3 de

Diciembre de 1817, por el mismo Congreso que en Tucumán había declarado la Independencia Argentina, el 9 de Julio de 1816.

M.—¿Por cuánto tiempo rigió el «Reglamento provisorio» de 1817?

A.—Fué uno de los ensayos de constitución que duró más; pues fué reemplazado por la Constitución de 1819, jurada por el Congreso el 25 de Mayo de este año.

M.—¿Qué suerte tuvo esta Constitución?

A.—Fué rechazada también por las provincias porque implantaba el régimen unitario de Gobierno.

M.—¿En que consiste el régimen unitario?

A.—En la existencia de un solo gobierno central que nombra directamente á los jefes y autoridades de cada Estado ó Provincia.

M.—¿Cuál es el régimen de gobierno que querían las provincias?

A.—El régimen federal, que es el que rige en nuestro país.

M.—¿En que consiste este régimen?

A.—En que además del gobierno nacional elegido por el pueblo de toda la nación, cada provincia elige su gobierno propio y local.

M.—¿Qué situación se produjo en el país después de rechazada la Constitución de 1819?

A.—La falta de una constitución política y de un gobierno que se apoyara en ella, produjo una situación en que las provincias se regían por procedimientos que no tenían vínculos entre sí, y que amenazaban con hacernos perder el carácter de una nación unida.

M.—¿Cuánto tiempo duró esa situación?

A.—Puede decirse que hasta 1824 en que un nuevo Congreso reunido por inspiraciones del gran ciudadano don Bernardino Rivadavia dictó un proyecto de Constitución que tenía por objeto organizar al gobierno provisionalmente,—ante la amenaza de la guerra con el Brasil, y preparar la formación de un Congreso Nacional que dictara la Constitución definitiva.

M.—¿Se hizo así?

A.—Sí, Señor; pero con resultados desgraciados, pues el 24 de Diciembre de 1826 se dictó la Constitución en que por 41 votos contra 14, se implantaba de nuevo el tan resistido régimen unitario.

M.—¿Qué suerte cupo á esta Constitución?

A.—Fué rechazada, acentuándose la desorganización política que condujo en definitiva á la monstruosa y criminal tiranía de Rozas, durante la cual no hubo más ley ni más gobierno que la voluntad del tirano.

M.—¿Cómo terminó el período de la tiranía?

A.—El General Urquiza, que había alcanzado un gran prestigio como Gobernador de Entre Ríos,—organizó un ejército con el que marchó sobre Montevideo, sitiado por Oribe, que era el representante de Rozas, y de su despotismo, en la República Oriental, y levantó el sitio, que había durado nueve años, regresando después á Entre Ríos desde donde marchó sobre Buenos Aires para dar el 3 de Febrero de 1852 la gloriosa batalla de Caseros, en que cayó para siempre la tiranía en nuestro país.

M.—¿Qué quiere expresar diciendo que «la tiranía cayó para siempre» en nuestro país?

A.—Ello significa que el grado de progreso y de civilización á que ha llegado mi patria y que será cada día mayor, hace imposible la existencia de un tirano ó de un déspota en el gobierno.

M.—¿Por qué?

A.—Porque cuando el pueblo está educado para poder apreciar el mal que un gobierno le hace ó le puede hacer, la existencia de la tiranía es imposible.

M.—¿Y cómo existió la tiranía de Rozas?

A.—Por la época de la ignorancia y de atraso en que apareció á favor de la desorganización política y social á que me he referido.

M.—¿Y cómo puede evitar el pueblo que haya un gobierno despótico y tirano?

A.—Elijiendo para el gobierno á los mejores ciudadanos y que hayan demostrado verdaderas condiciones para cumplir y hacer cumplir nuestra Constitución Nacional.

M.—¿Cómo se designa al derecho de elegir á nuestros gobernantes?

A.—Se llama voto ó sufragio.

M.—¿Cómo se ejercita ese derecho?

A.—Por medio de boletas en que cada ciudadano da su opinión en favor de la persona que considera más digna para ocupar el puesto que haya de llenarse.

M.—¿Qué significa el derecho de votar?

A.—Significa el más envidiable, solemne y trascendental de

los derechos, de los deberes y de las funciones públicas en un ciudadano.

M.—¿Puede un ciudadano dejar de votar?

A.—Sí, señor; pero hace mal y se revela un mal ciudadano.

M.—¿Por qué?

A.—Porque el derecho de votar, que es el más noble de los derechos que la Constitución acuerda, es al mismo tiempo el más sagrado deber de todo ciudadano desde que el derecho de votar es el de elegir las autoridades que han de gobernar en la sociedad, y todo ciudadano debe interesarse en tener el mejor gobierno posible.

M.—¿Mantendrá Vd. estas ideas cuando llegue á la edad de ejercer el derecho de votar?

A.—Las mantendré, señor, —porque aspiro á ser un buen ciudadano.

VII

CONSTITUCIÓN NACIONAL

Preámbulo

Maestro.—¿Qué podemos decir de la Constitución Argentina al empezar su estudio?

Alumno.—Podemos decir, porque es verdad, que vamos á estudiar la constitución política más sabia, más libre y más noblemente humanitaria.

M.—¿Cuál es la idea fundamental en la Constitución Argentina?

A.—Servir y sastifacer los más elevados ideales no sólo del pueblo argentino sino de todos los hombres del mundo que quieren venir á disfrutar entre nosotros de los beneficios de la libertad.

M.—Diga Vd. el Preámbulo de nuestra Constitución Nacional.

A.—«Nos, los Representantes del Pueblo de la Nación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las Provincias que la componen, en cumplimiento de pactos preexistentes, con el objeto de constituir la Unión Nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer á la defensa común, promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad para nosotros, para nuestra posteridad y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo Argentino, invocando la pro-

» tección de Dios, fuente de toda razón y justicia, ordenamos,
» decretamos y establecemos esta Constitución para la Nación
» Argentina».

M.—¿Qué significado tiene el preámbulo?

A.—Es el conjunto de los propósitos fundamentales á que la Constitución responde.

M.—¿Cuáles son esos propósitos?

A.—El primero y el más importante después de cuarenta años de luchas civiles y desorganización interna es el de *constituir la unión nacional*, que era no sólo el ideal de todos los argentinos, sino la condición fundamental para la existencia de la nación, como sociedad política y organizada.

M.—¿Cuál es el segundo de los propósitos declarados en el Preámbulo?

A.—«*Afianzar la justicia*»,—porque donde hay justicia está garantida la vida, el honor y la libertad que se pierden donde la justicia falta.

M.—¿Cuál es el tercero de aquellos propósitos?

A.—«*Consolidar la paz interior*»,—que había sido alterada casi constantemente por causas diversas, que habían anulado el propósito de «constituir la unión nacional».

M.—Indique el cuarto propósito.

A.—«*Proveer á la defensa común*»,—que es una necesidad propia de todo país que puede verse amenazado por otro; pero ese propósito en nuestra constitución responde también al fin de acentuar el carácter de nuestra unión nacional que obliga á todos los argentinos á armarse en «defensa común».

M.—¿Está Vd. comprendido por esa obligación?

A.—Me considero obligado á armarme en defensa de mi Patria desde el día en que pueda manejar un fusil aunque no haya llegado á la edad que marca la ley.

M.—¿Cuál es esa edad?

A.—Veinte años, señor.

M.—¿A qué se refiere el quinto propósito del Preámbulo?

A.—«*promover el bienestar general*» que es la función principal de todo gobierno.

M.—¿Qué se necesita para conseguirlo?

A.—Para conseguir un verdadero bienestar general basta con que se gobierne estrictamente de acuerdo con la constitución, pues toda nuestra constitución está calculada para satisfacer aquel generoso y patriótico propósito del Preámbulo.

M.—¿Qué otro propósito consigna el Preámbulo?

A.—El de «asegurar los beneficios de la libertad para nosotros, para nuestra posteridad y para todos los hombres que quieran habitar en el suelo argentino.»

M.—¿Qué puede decir Vd de esa declaración?

A.—El mejor juicio sobre esa generosa declaración se hace repitiendo el que le inspiró á nuestro ilustre Mitre cuando dijo: «la Constitución Argentina es la única en el mundo que haya sido dada no sólo para un pueblo y sus ciudadanos sino para el hombre en su calidad de tal, cualquiera que sea su condición y el lugar de su nacimiento.»

M.—¿Qué resultado ha tenido en la práctica el propósito constitucional que comentamos?

A.—Ha propendido eficazmente al aumento de población por la gran cantidad de extranjeros que han venido y vienen diariamente á vivir en nuestro país al amparo de nuestra constitución y de las leyes dictadas de acuerdo con ella.

M.—¿Y por qué vienen esos extranjeros á vivir en nuestro país?

A.—Vienen atraídos por nuestro espléndido clima, por la riqueza de nuestro suelo, por la nobleza de nuestras costumbres, por la tolerancia de nuestras ideas y por los preceptos de nuestra constitución que los ampara y los favorece.

M.—¿En qué parte de la Constitución están consignados esos preceptos?

A.—En el artículo 20 especialmente.

M.—Lea Vd. ese artículo.

(Así lo hará el alumno en la Constitución Nacional que se encuentra á continuación de este catecismo).

M.—¿Qué otro artículo de la Constitución establece derechos para los extranjeros que viven en nuestro país?

A.—El artículo 14 que se refiere á todos los «habitantes» de la Nación.

M.—Lea Vd. el artículo 14.

(Así lo hará el alumno.)

M.—Indique Vd. alguna otra prescripción constitucional que se refiere especialmente á los extranjeros.

A.—El artículo 25, señor.

M.—Léalo Vd.

(Así lo hará el alumno.)

M.—¿De lo que Vd. ha leído se deduce que los extranjeros tienen entrada y residencia libre en nuestro país?

A.—Los extranjeros «que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias é introducir y enseñar las ciencias y las artes», es decir, los que vengan á trabajar honrada y dignamente.

VIII

FORMA DE GOBIERNO

M.—¿Cuál es la forma de gobierno nacional en nuestro país?

A.—Por el artículo 1º de la Constitución Nacional, «La Nación Argentina adopta para su gobierno la forma representativa republicana federal».

M.—¿Porqué dice: «La Nación Argentina» y no la «República Argentina»?

A.—Porque la Constitución es la Ley suprema en nuestro país y como ley está comprendida por las prescripciones del artículo 35.

M.—¿Qué prescribe el artículo 35?

A.—Dice así: «Las denominaciones adoptadas sucesivamente desde 1810 hasta el presente á saber: Provincias Unidas «del Río de la Plata, República Argentina, Confederación Argentina, serán en adelante nombres oficiales indistintamente «para la designación del gobierno y territorio de las provincias, empleándose las palabras: *Nación Argentina* en la formación y sanción de las leyes».

M.—¿Se usan esas designaciones en la práctica?

A.—No, señor; por el uso ha prevalecido la de República Argentina, explicablemente.

M.—¿Porqué explicablemente?

A.—Porque de las «Provincias Unidas» algunas se segregaron, según hemos visto, y esa designación dejaba de ser verdad y la «Confederación» fué un estado político que desapareció al reincorporarse Buenos Aires á la confederación, quedando organizada la República.

M.—¿Qué quiere decir: forma *Representativa* de gobierno?

A.—Quiere decir que el pueblo tiene derecho de gobernarse por sí mismo pero como no sería posible que todo el pueblo se ocupara al mismo tiempo y en el mismo sitio de cumplir con los propósitos enumerados en el Preámbulo, la Constitución dispone que el pueblo nombre *representantes* para que gobiernen en su nombre y de acuerdo con la Constitución.

M.—¿Qué quiere decir: forma *Republicana* de gobierno?

A.—Quiere decir que el gobierno se organiza sobre la base de la igualdad de todos los ciudadanos y de acuerdo con los principios consignados en el artículo 16 de la Constitución.

M.—¿Qué se declara en el artículo 16?

A.—«La Nación Argentina no admite prerrogativas de sangre ni de nacimiento: no hay en ella fueros personales ni títulos de nobleza. Todos sus habitantes son iguales ante la ley y admisibles en los empleos, sin otra condición que la idoneidad. La igualdad es la base del impuesto y de las cargas públicas.

M.—¿Según ese artículo, Vd. puede llegar á ser Presidente de la República?

A.—Sí, señor, puedo llegar á ser Presidente de la República desde que como argentino tendré el derecho de aspirar á ocupar cualquier puesto público, «sin otra condición que la idoneidad».

M.—¿Cómo se debe entender la «idoneidad» para desempeñar puestos públicos?

A.—Por el conjunto de condiciones intelectuales y sobre todo de condiciones morales para desempeñarlos, pues no basta ser trabajador y competente, hay que ser honrado, honesto y digno.

M.—¿Dígame ahora, qué significa en nuestro país la forma *Federal* de Gobierno?

A.—¿Significa la unión de todas las provincias bajo la autoridad del gobierno nacional; pero conservando cada una su gobierno local, organizado de acuerdo con los mismos principios que el gobierno nacional.

M.—¿Según eso la autoridad que gobierna entre nosotros se encuentra repartida en el gobierno de la Nación y el de la Provincia?

A.—Sí, señor, y aun, hay además la autoridad del *municipio* cuya acción se limita á los intereses de la higiene, del comercio, de la vitalidad y del ornato de la localidad en que funcione.

M.—¿Y quién designa y nombra á esa autoridad municipal?

A.—La elige el vecindario de acuerdo con el principio de gobierno representativo y por el ejercicio del voto que,—lo repetiré—es el derecho, el deber y la función pública más envidiable, más solemne y más trascendental en la vida política de un ciudadano.

IX

AUTORIDADES DE LA NACIÓN

Poder Legislativo

Maestro.—¿Cuáles son los poderes que forman el gobierno de la Nación?

Alumno.—Son tres: el Poder Legislativo; el Poder Ejecutivo y el Poder Judicial.

M.—¿Cómo se ejerce el Poder Legislativo?

A.—Por «un Congreso compuesto de dos Cámaras, una «de Diputados de la Nación y otra de Senadores de la Provincia y de la Capital (1).

M.—¿Qué representación tiene cada una de esas cámaras?

A.—La de Diputados representa al pueblo de la Nación en conjunto y «es la verdadera asamblea del pueblo»; (2) la de Senadores representa á las provincias como estados independientes entre sí pero unidos por el vínculo de la forma Federal de nuestro gobierno.

M.—¿Qué funciones de gobierno ejercen esas cámaras?

A.—La de dictar leyes de acuerdo con la Constitución Nacional, para cumplir con los propósitos enumerados en el Preámbulo.

M.—¿Cómo se forma la Cámara de Diputados?

A.—Por representantes del pueblo elegidos directamente en cada distrito electoral. Por ejemplo: el pueblo de Jujuy elige los diputados que representan á Jujuy: el de Mendoza á los que representan á Mendoza y así en la Capital y en cada provincia.

M.—¿Qué se necesita para ser elegido diputado?

A.—Tener 25 años y haber nacido en la provincia que lo elija ó tener dos años de residencia inmediata en ella.

M.—¿Los extranjeros no pueden ser diputados?

A.—Sí, señor: cuando tienen cuatro años, por lo menos de ciudadanía argentina (3).

M.—¿Por cuánto tiempo son elegidos los diputados?

A.—Por cuatro años; pero pueden ser reelegidos cada vez que terminen su mandato si el pueblo que lo elige los quiere.

M.—¿Y cómo se forma la Cámara de Senadores?

(1) Artículo 36 de la Constitución.

(2) Op. cit.

(3) Artículo 40.

A.—Con dos senadores por cada provincia y dos por capital, lo que hace un total de 30 senadores en la actualidad.

M.—¿Ese número puede aumentar?

A.—Si, señor: la Constitución (1) establece que podrán admitirse nuevas provincias y las condiciones en que pueden ser creadas así como el inciso 14 del artículo 67 se refiere al mismo caso y además la ley del 18 de Octubre de 1864 organizando á los territorios nacionales establece que cuando un territorio nacional tenga 60.000 habitantes tendrá el derecho á ser declarado Provincia.

M.—¿Qué se necesita para poder ser elegido senador nacional?

A.—Tener treinta años y ser natural de la provincia que lo elija ó con dos años de residencia inmediata en ella.

M.—¿Por cuánto tiempo son elegidos los senadores nacionales?

A.—Por nueve años; pero pueden también ser reelegidos como los diputados.

M.—¿Cómo proceden las cámaras para dictar leyes?

A.—Cuando una cámara proyecta una ley, con la mayoría de votos de sus miembros en sesión, la pasa á la otra cámara para que la estudie. Esta es entonces *cámara revisora* y si encuentra que la ley es buena le da su aprobación, también por mayoría de los votos de sus miembros presentes y la manda al Poder Ejecutivo para que la aplique.

M.—¿Qué hace el Poder Ejecutivo si encuentra que la ley es conveniente?

A.—La promulga, es decir, la pone en vigencia, publicándola para que se cumpla con lo que esa ley ordene.

M.—¿Y si el Poder Ejecutivo no la encuentra conveniente?

A.—La veta, es decir, la vuelve al Congreso, haciendo notar los inconvenientes que le encuentre y esto es lo que se llama derecho de veto.

M.—¿Y si el Congreso insiste en la ley y á pesar del veto la devuelve nuevamente al Poder Ejecutivo?

A.— En ese caso el Poder Ejecutivo la promulga; pero ha salvado su responsabilidad.

M.—¿Y qué sucedería si el Congreso dictara una ley, que el Poder Ejecutivo promulgara y que no estuviera de acuerdo estrictamente con la Constitución?

(1) Artículo 13.

A.—En ese caso *cualquier ciudadano* perjudicado por esa ley puede reclamar ante la Corte Suprema de Justicia Nacional y si tuviese razón, la Corte Suprema se la daría, autorizándolo á no cumplir con una ley inconstitucional.

M.—¿De lo que Vd. ha dicho se deduce que las leyes no dependen exclusivamente del Poder Legislativo?

A.—Efectivamente, señor, porque la Constitución Nacional que ha organizado la división entre los tres Poderes que forman el gobierno ha establecido al mismo tiempo la armonía y control entre ellos de modo que ninguno quede irresponsable de sus actos.

M.—¿Y si en vez de tratarse de una ley inconstitucional se tratase de un decreto del Poder Ejecutivo?

A.—Se reclama lo mismo ante la Corte Suprema.

M.—Y si en vez de tratarse de un solo decreto inconstitucional se produjera el caso de que el P. E. faltase frecuentemente á sus deberes y á la Constitución,—¿cómo podría corregirse el mal?

A.—La Constitución que ha calculado todo sabiamente ha previsto el caso facultando al Congreso para formar «juicio político» al presidente de la República.

M.—¿En qué consiste el juicio político?

A.—En que la Cámara de Diputados acuse ante el Senado al presidente de la República por las irregularidades que cometa.

M.—¿Y qué hace el Senado?

A.—Si hay motivo para el juicio político suspende al presidente de la República y lo somete á su fallo, que puede llegar hasta destituirlo.

M.—¿Qué otros funcionarios pueden ser sometidos al juicio político?

A.—El vicepresidente de la República, los ministros del P. E., y los miembros de la Corte Suprema y demás Tribunales inferiores (1).

M.—¿Resumiendo, los tres Poderes se completan y se controlan?

A.—Sí, señor; al Poder Legislativo lo controlan, el Poder Ejecutivo y el Poder Judicial; al Poder Ejecutivo, lo controlan el Poder Judicial y el Poder Legislativo y al Poder Judicial lo controlan los otros dos Poderes dentro de los recursos que la Constitución Nacional prescribe en salvaguardia de los derechos, de la prosperidad y de la felicidad del pueblo.

(1) Artículo 45.

M.—¿Qué merece el miembro de cualquiera de esos Poderes que falte á sus deberes como funcionario público?

A.—Merece el mayor castigo que se puede dar á un hombre: el desprecio de sus conciudadanos.

X

EL PODER EJECUTIVO.

Maestro.—¿Cómo se ejerce el Poder Ejecutivo?

Alumno.—Por un ciudadano, con el título de *Presidente de la Nación Argentina* (1).

M.—¿Por cuánto tiempo se elige?

A.—Por seis años (2) y en la misma elección se nombra al vicepresidente.

M.—¿Qué funciones corresponden al vicepresidente?

A.—Reemplaza al presidente en los casos de ausencia; pero su función habitual es presidir al Senado de la Nación.

M.—¿Por qué preside el Senado?

A.—Porque estando formado éste por dos Senadores de la capital y dos de cada provincia, si eligiera un presidente entre los senadores, la capital ó provincia en uno de cuyos senadores recayese la elección perdería un voto: el del Senador convertido en Presidente del Senado.

M.—¿El vicepresidente de la Nación tiene voto en las deliberaciones del Senado que preside?

A.—No, señor; sólo vota en caso de empate.

M.—¿Hay algún caso previsto por la Constitución en el que el vicepresidente de la Nación no presida el Senado?

A.—Si, señor; en el caso de juicio político formado al Presidente de la República (3).

M.—¿Quién le reemplaza y por qué?

A.—Le reemplaza el Presidente de la Suprema Corte de Justicia porque podría sospecharse que se interesara en que el Presidente de la República fuera destituido.

M.—¿Hay alguna diferencia entre las designaciones de *Presidente de la Nación* y *Presidente de la República*?

A.—No, señor; pero en el uso diario se emplea la de Presidente de la *República* con preferencia, como para acentuar su condición de gobernante en representación del pueblo.

(1) Artículo 74.

(2) Artículo 77.

(3) Artículo 51.

M.—¿Cómo se elige al Presidente de la República?

A.—El pueblo de la capital y el de cada provincia elige á los electores,—de presidente y de vicepresidente,—correspondientes á cada uno de esos distritos electorales.

M.—¿Cuántos electores elige cada uno de esos distritos?

A.— Elige el doble de los representantes que tiene en el Congreso Nacional.

M.—¿Cómo se llama al conjunto de esos electores en cada distrito?

A.—Junta de electores.

M.—Teniendo el Congreso Nacional 150 representantes,—30 Senadores y 120 Diputados,—¿cuál es el total de los electores de Presidente y de vice que elige el pueblo?

A.—El doble, como he dicho, ó sea 300 electores.

M.—¿Y cuántos votos de esos se necesita para ser elegido Presidente ó vice?

A.—Cuando menos la mayoría absoluta,—es decir 151 votos.

M.—¿Quién hace el cómputo de los votos en este caso?

A.—El Congreso Nacional con asistencia cuando menos «de las tres cuartas partes «del total de los miembros del Congreso» (1)

M.—¿Y si ningún candidato á la Presidencia ó vice alcanza á tener aquella mayoría absoluta?

A.—La Constitución ha previsto el caso en el Art. 83.

M.—Sírvese leer el Art. 83.

(Así lo hará el alumno, explicando con ejemplos los casos que pueden presentarse).

M.—¿Qué funcionario comparte con el presidente de la República las tareas y las responsabilidades del Poder Ejecutivo?

A.—Los ministros Secretarios que el Presidente nombra y remueve por sí sólo (2).

M.— ¿Cuántos son los ministros Secretarios del P. E?

A.—El artículo 87 de la Constitución reformado por la Convención Nacional reunida en Buenos Aires el año 1898, establece que «ocho ministros secretarios tendrán á su cargo el despacho de los negocios de la Nación y refrendarán y legalizarán los actos del Presidente por medio de su firma, sin cuyo requisito carecen de eficacia».

M.—¿Cómo se designa á cada uno de esos ministros?

A.—Según los asuntos públicos que corresponde á cada

(1) Artículo 84.

(2) Artículo 86—inciso 10.

El Ministerio, esto es: «del Interior; de Relaciones exteriores y Culto; de Hacienda; de Justicia é Instrucción Pública; de Guerra; de Marina; de Agricultura y de Obras Públicas.

M.—¿Qué responsabilidades tienen esos ministros?

A.—Cada ministro es responsable de los actos que legaliza y solidariamente de los que acuerda con sus colegas (1).

M.—¿Qué significado tiene el artículo 87?

A.—Es una de las muchas garantías que la Constitución Nacional establece para velar por los derechos del pueblo procurando que sus gobernantes no lo traicionen con abusos del poder.

M.—¿Qué recurso tienen los ciudadanos para hacer efectivos los propósitos de la Constitución y evitar los abusos del poder?

A.—El espléndido recurso del voto que permite á los ciudadanos la elección de los más dignos, de los más capaces y de los más patriotas para que gobiernen en representación del pueblo que en esa forma se gobierna á sí mismo porque *Votar es gobernar*.

XI

EL PODER JUDICIAL

Maestro.—¿Cómo está organizado el Poder Judicial?

Alumno.—«El Poder Judicial de la Nación (2) será ejercido por una Corte Suprema de Justicia y por los demás Tribunales inferiores que el Congreso estableciere en el Territorio de la Nación».

M.—¿Cuáles son la misión y los fines del Poder Judicial?

A.—«Afianzar la justicia»; propender en su esfera á «consolidar la paz interior» y á «asegurar los beneficios de la libertad» según lo promete el Preámbulo de nuestra Constitución.

M.—¿Se refiere Vd. á la Corte Suprema?

A.—Me refiero al Poder Judicial en todos sus grados, desde la Corte Suprema hasta el último Juez de Paz, porque los beneficios de la justicia son más hermosos y deseados que los de la misma libertad.

M.—¿Puede decirse que la Justicia sin la Libertad sea más tolerable que la Libertad sin Justicia?

(1) Artículos 87 y 88.

(2) Artículo 94.

A.—Sí, señor; porque donde la Justicia falta la Libertad desaparece; mientras que donde hay Justicia podrá haber más ó menos Libertad; pero no prosperará el despotismo.

M.—¿Qué ha querido expresar Vd. al referirse al «último juez de paz»?

A.—Que el juez de paz ejerce una función tan grave al distribuir justicia en los asuntos ó cuestiones que le son sometidos, como, cualquier Tribunal de Justicia.

M.—¿Por qué?

A.—Porque siempre se tratará de reconocer un derecho y los derechos de los ciudadanos argentinos son inviolables.

M.—¿Dónde está consignada esa inviolabilidad?

A.—En el magnífico artículo 18 de nuestra Constitución.

M.—Sírvese Vd. leer el artículo 18.

(Así lo hará el alumno).

M.—¿Dígame ahora cuál es la misión fundamental de la Corte Suprema?

A.—La de declarar la inconstitucionalidad de leyes, decretos, ó actos contrarios á los principios consagrados por la Constitución, que es nuestra Ley Suprema.

M.—¿Cómo se nombra á los miembros de la Corte Suprema y cuántos son?

A.—Los miembros de la Corte Suprema son cinco ⁽¹⁾ y los nombra el P. E. con «acuerdo» del Senado de la Nación ⁽²⁾.

M.—¿Por cuánto tiempo se les nombra?

A.—Los Jueces de la Corte Suprema como los de los Tribunales inferiores son inamovibles y «conservarán sus empleos mientras dure su buena conducta».

M.—¿Cómo se remueve ó destituye á un juez si no observa buena conducta?

A.—Se le somete al «juicio político» y si hay causa fundada se le destituye.

M.—¿Por qué razón se ha establecido constitucionalmente la inamovilidad de los jueces mientras observan buena conducta?

A.—Para garantizar su independencia, porque no pudiendo ser destituidos antojadizamente por ningún poder, pueden administrar justicia con entera libertad.

M.—¿Quién fija los sueldos de los jueces?

(1) Ley de Octubre 16 de 1862.

(2) Inciso 5 del artículo 86 de la Constitución Nacional.

A.—El Congreso de la Nación; pero la Constitución (1) establece que el sueldo de los jueces no puede ser disminuído mientras permanezcan en el puesto.

M.—¿Con qué fin se ha establecido esa prescripción?

A.—Con el mismo de la inamovilidad y porque la disminución del sueldo podría equivaler á una destitución.

M.—¿En qué forma puede reclamarse contra el fallo de un juez que consideramos injusto?

A.—Para ese caso existe el derecho de apelación ó reclamo ante el inmediato superior.

M.—¿Puede apelarse ó reclamarse contra un fallo de la Corte Suprema?

A.—No señor; los fallos de la Corte Suprema son inapelables.

XII

DERECHOS Y GARANTÍAS

Maestro.—¿Cuáles son los derechos y garantías que la Constitución Nacional nos acuerda?

Alumno.—Puede decirse que toda la Constitución Nacional es un conjunto de derechos y de garantías acordadas á los ciudadanos.

M.—Está bien; pero ¿dónde están consignados esos derechos y garantías en forma más explícita?

A.—En los artículos 14, 16, 17, 18 y 19.

M.—¿De qué naturaleza son los derechos á que nos referimos?

A.—De dos órdenes: derechos «políticos» y derechos «civiles».

M.—¿Cuáles son los derechos «civiles»?

A.—Los que «la Constitución reconoce al individuo en su calidad de hombre, miembro del cuerpo social y sujeto sólo á las limitaciones que el orden público, el bienestar común ó la libertad ajena imponen, según las leyes» (2).

M.—Y ¿cuáles son los derechos «políticos»?

A.—Los que «la Constitución reconoce á todos los que en algún grado participan de la formación del gobierno y de la ley» (3) y así, ha podido decirse con verdad, que «los derechos políticos son los centinelas avanzados de los derechos civiles».

M.—¿Qué significa esa definición?

A.—Quiere decir que si el pueblo ejercita honrada y asi-

(1) Artículo 96.

(2) op. cit.

(3) op. cit.

duamente los derechos «políticos» que nacen de la forma «representativa» de gobierno, podrá darse siempre buenos gobiernos que respeten los derechos «civiles».

M.—Lea usted el artículo 14 de la Constitución.

(Así lo hará el alumno).

M.—¿Cuál de los derechos consagrados en ese artículo puede considerarse el más estimable?

A.—El de publicar nuestras ideas por la prensa sin censura previa, y tanto valor tiene, que la misma Constitución se encarga de afianzarlo reiteradamente, como cuando dispone (1) que, el «congreso federal no dictará leyes que restrinjan la libertad de imprenta».

M.—Y las legislaturas provinciales ¿podrían dictar leyes que restringieran esa libertad ó aquel derecho?

A.—No, señor; porque las leyes provinciales no pueden atacar los principios que la Constitución Nacional consagra.

M.—¿Por qué se considera tan importante el derecho de publicar nuestras ideas por la prensa?

A.—Porque la «prensa es uno de los más poderosos elementos de que el hombre dispone para difundir su libertad y sus derechos contra las usurpaciones de la tiranía», (2) haciendo públicas las injusticias y los abusos del poder.

M.—Lea usted el artículo 16 de la Constitución.

(Así lo hará el alumno).

M.—¿Cuál puede considerarse el principio más hermoso consagrado en ese artículo?

A.—El de que todos los habitantes de la república somos iguales ante la ley.

M.—¿Por qué?

A.—Porque esa es la condición fundamental para la existencia de la república y hasta para la existencia feliz del ciudadano, pues, donde no existe la igualdad existirá la esclavitud, y el hombre no nace para ser esclavo de nadie, sino para ser libre y respetado á condición de ser respetuoso con los demás.

M.—Lea ahora el artículo 17.

(Así lo hará el alumno).

M.—¿Qué derecho fundamental consagra ese artículo?

A.—El de la propiedad, que es la base en la organización

(1) Artículo 32.

(2) Op. cit.

de la sociedad, porque es el resultado del trabajo y de allí que nadie «puede ser privado de ella» sino «por causa de utilidad pública», y previamente indemnizado.

M.—¿Qué significa la expresión de «utilidad pública»?

A.—Se refiere al interés de la comunidad, cuando conviene á todos la construcción de un edificio público, de un ferrocarril, de un paseo y de toda obra de higiene y de progreso, en cuyos casos el gobierno puede comprar la propiedad de cualquier particular, pagándola previamente.

M.—Lea el artículo 18.

(Así lo hará el alumno).

M.—¿Cuál es el fondo de ese artículo?

A.—El respeto á la libertad de las personas, al domicilio y á la correspondencia privada.

M.—Lea el artículo 19.

(Así lo hará el alumno).

M.—¿Cuál es el concepto fundamental en ese artículo?

A.—El de que ningún habitante de la república será obligado á hacer lo que no mande la ley ni privado de lo que ella no prohíbe.

M.—¿Qué puede deducirse de cuanto hemos visto, relacionado con nuestra Constitución Nacional?

A.—Que la Constitución argentina es un elemento perfecto para realizar la felicidad del pueblo y la grandeza material y moral de la patria.

M.—¿Cómo puede alcanzarse ese magnífico ideal?

A.—Por la acción del gobierno en todas sus ramas y grados, como representante del pueblo, cuya soberanía ejerce en su nombre y por su mandato.

M.—¿Cómo puede obtenerse la existencia de gobiernos que den cumplida satisfacción á los anhelos del pueblo y á los nobles preceptos de la Constitución argentina?

A.—Por el ejercicio honrado y asiduo del más envidiable, solemne y trascendental de los «derechos», de los «deberes» y de las «funciones públicas» que corresponden al ciudadano: ¡el sufragio! porque «votar es gobernar».

(El texto lleva como apéndice la Constitución Nacional).

Art. 3º Comuníquese, publíquese y dése al Registro Nacional.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.

Universidad Nacional de La Plata

Buenos Aires, Agosto 31 de 1909.

Vistas las precedentes ordenanzas, sobre arancel universitario y título de bachiller, sancionadas por el H. Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, en virtud de la autorización que le confiere el artículo 10 de la Ley N.º 4699,

El Presidente de la República—

DECRETA:

Art. 1º Apruébase el siguiente arancel de derechos para la mencionada Universidad:

1º Los alumnos egresados de la Escuela de Dibujo de la Facultad de Ciencias Naturales, abonarán por derecho de título, la cantidad de veinticinco pesos moneda nacional, además de la estampilla fiscal que fije la ley de sellos.

2º Igual derecho abonarán los alumnos egresados de la Escuela de Santa Catalina.

Art. 2º Apruébase igualmente la siguiente ordenanza:

1º La Universidad otorgará el título de bachiller, á los alumnos del Colegio Nacional que hubiesen terminado los estudios secundarios.

2º Para obtener este título será indispensable que el estudiante haya cursado como alumno regular del Colegio, por lo menos los dos últimos años de estudios.

3º Se abonará un derecho adicional de \$ 10 ^m/_n por cada título.

Art. 3º Comuníquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.

Escuelas Normales y Establecimientos de enseñanza especial

Buenos Aires, Agosto 31 de 1909.

Vista la precedente nota de la Inspección General, en la que indica la conveniencia de hacer efectivo para las Escuelas Normales y Establecimientos de enseñanza especial la disposición contenida en el Inc. 5º del Art. 4º del Reglamento de los Colegios Nacionales, á fin de que no se interrumpa el regular funcionamiento de las clases.

SE RESUELVE:

Hacer extensivo á las Escuelas Normales y á los Establecimientos de enseñanza especial, lo dispuesto en el Inc. 5º, Art. 4º del Reglamento de los Colegios Nacionales, referente á los deberes del Rector, que dice: «Hacer substituir á los Profesores que por cualquier causa faltasen á clase, debiendo los substitutos ser pagados con la cuarta parte del sueldo que corresponde al titular. Comuníquese por circular á los establecimientos mencionados, publíquese y archívese.

NAÓN.

SECCIÓN DOCTRINAL Y TÉCNICA

EL PROBLEMA DE LA AFECTIVIDAD

I

CENTROS NERVIOSOS.—De GALL á FLOURENS y de FLOURENS á BROCA, FRITISCH, HITZIG y sus sucesores, la teoría de las localizaciones ha sido de una vida rica en peripecias sustentada aquí, combatida allá, á la expectativa siempre de agitaciones como la que acaba de promover P. Marie. Pero nuestros conocimientos han aumentado considerablemente gracias á los trabajos de FERRIER, de MUNCK, de WERNICKE, de CHARCOT, de PITRES, y si nos hemos alejados de GALL y de su doctrina tan pródiga en centros fisio-anatómicos, nos hemos aproximado á BROCA y CHARCOT; pues, sabemos que ciertas zonas de la corteza están afectadas á la motividad y otras á la sensibilidad, merced al trabajo paciente de los laboratorios y á los métodos empleados.

Los experimentos de FLECHSING y sus proscutores permiten dividir la corteza en dos zonas perfectamente distintas: la *zona de los centros de proyección* y la *zona de los centros de asociación*; la primera dividida en cuatro esferas sensoriales: la táctil, la más extensa de todas, que se cubre con la zona llamada motriz; la visual, la auditiva y la olfativa generalmente separadas una de las otras, por los centros de asociación, recibiendo y emitiendo conductores que las comunican con los centros inferiores del neuro-eje. La segunda, comprendiendo tres grandes centros: el de *asociación posterior*; el de *asociación media* y el de *asociación anterior* constituída por la mayor parte de las circunvoluciones frontales. Los centros de asociación, desprovistos de fibras de proyección y solamente conexados entre sí y con las esferas sensoriales, forman la *zona latente* que no entra en la de los territorios sensitivos. En donde las diversas sensaciones visuales, auditivas, táctiles, térmicas etc. se capitalizan asociadas, comparadas, ordenadas, fijadas y de

donde parten las influencias inhibitorias y excitatrices que modifican los reflejos. Son los centros de la vida mental.

Al decir de FLECHSING representan el substrátum, son «órganos del pensamiento».

Cada centro de asociación está constituido por un gran número de centros secundarios y tal ó cual de estos últimos puede ser predominante en los diferentes individuos.

Así, para unos lo es el de las sensaciones visuales (tipos visivos), para otros lo es el de las impresiones auditivas (tipo auditivo).

Los conocimientos anatomo-fisiológicos que se tienen del cerebro y sus elementos no permiten, dice RAMÓN Y CAJAL ⁽¹⁾ por hoy concebir una teoría definitiva de este plan arquitectónico y dinámico. Faltan todavía datos histológicos precisos y mucho que descubrir acerca de la fisiología celular. No obstante, los hechos conocidos, pueden servir de fundamento á una doctrina en estos casos que tenga mayores analogías con principios deducidos de fenómenos semejantes.

Los hechos conocidos son:

1º La substancia nerviosa es un tejido compuesto de células y fibras, éstas dependencias de aquéllas que difieren, según los estratos y las regiones, por su talla, su forma y sus prolongaciones.

2º Cada neurona constituye, anatómicamente, una unidad conexionable con otras neuronas, compuesta de soma y dos especies de conductores: el protoplasmático ó celulípeto y el cilindroaxil ó celulífugo.

3º Todo el sistema representa una cadena neuronal tendida desde la piel y sentidos, donde se hallan las superficies excitables y receptoras á los músculos y glándulas donde se hallan las superficies de reacción intermediadas por el eje cerebro-espinal.

4º En el sistema nervioso pueden distinguirse elementos receptores ó excitables; elementos conductores; elementos transformadores y elementos de descarga.

5º Toda excitación provoca una corriente que llega á los centros por un número determinado de fibras, propagándose no á lo largo de una cadena de neuronas sino difundiéndose por varias cadenas, creciendo como en avalancha el número de células interesadas en la conducción.

⁽¹⁾ R. y Cajal. Textura del Sistema Nervioso. Tomo II, pág. 1127

6° La corriente sufre modificaciones al pasar de una neurona á otra y da lugar á fenómenos varios, lo que prueba que el papel del cuerpo celular es además de conductor, transformador y elaborador de corrientes.

7° Dada la estructura del sistema nervioso, constituido de unidades y de articulaciones de unidades, es lógico admitir: a) Una corriente interneurónica ó de relación conducente á equilibrar un grupo de elementos destinado á la misma función psíquica. b) Una energía interneurónica (intermolecular) alimentadora de la interneurónica y que da la medida del trabajo de que es capaz cada elemento. c) Una corriente de inducción provocada por acción recíproca de los grupos neuronales sobre los grupos neuronales y destinada á modificar su dinamización, de acuerdo con la que corresponde al sistema y que caracteriza al yo. d) Una energía infraatómica destinada, posiblemente, á no mantener sino la molécula sin intervenir de modo directo en las manifestaciones psíquicas.

Toda corriente al pasar con más frecuencia á través de una articulación neuronal, provoca hipernutrición de las vías sobreexcitadas y, á manera de lo que ocurre en los músculos, sobreviene una hipertrofia que se traduce por un aumento de longitud de las ramificaciones neurónicas y, en consecuencia, por una disminución de la distancia que separa las superficies de contacto. De aquí la dificultad para constituir una integración, de que ésta varía en extensión y en calidad con los individuos, de que en un momento dado los elementos psíquicos que se asocian á un concepto resulten escasos, ó produzcan cierta inestabilidad.

9° El fenómeno mental, pues, es la manifestación sinérgica de una agrupación más ó menos vasta de neuronas en las que los soma desempeñan la función dinamógena en concordancia con la nutrición y la excitación; y las prolongaciones articuladas, de conductores de la fuerza representada por cada neurona, para producir el equilibrio que exige el complexus psíquico.

10. Toda integración neuronal provocada por una excitación exógena ó un incitante interno, tiende á mantenerse y á mantener, en consecuencia, el *estado psíquico* correspondiente, en grados más ó menos intensos de actividad (memoria conservadora). Estos son los *equilibrios* que en un momento dado caracterizan al individuo del punto de vista mental, pudiendo decirse:

Fulano sabe tal cosa, piensa tal cosa, recuerda tal cosa.

«La *percepción*, como copia del mundo exterior, difiere del *recuerdo* simple no siendo de presumir que un mismo órgano

realice dos actos tan disimilares» afirma R. y CAJAL en la obra ya citada y WUND, declara que la representación indirecta ó recuerdo, no es una copia atenuada de la percepción, sino un acontecimiento mental nuevo, influido por la voluntad, el estado emocional, las sensaciones é ideas precedentes. Son éstos, pareceres extraños y nada abonan en favor de la división del trabajo, desde que se producen en contra de la economía. La memoria es una percepción, ó mejor dicho, un estado psíquico revivido, en términos concretos, una integración dinamizada, que de estado latente pasa al activo. De esto no se desprende la necesidad de *un nuevo órgano*, virtualmente igual, pues que la función conservadora es la misma. La percepción y la conmemoración no pueden ser sino manifestaciones del mismo centro, puesto que en uno y otro caso es más lógico la misma integración celular en diferentes momentos de dinamización. La percepción es lo que algunos psicólogos llaman memoria de fijación. ¿Por qué la memoria conservadora ha de conservar en sitios diferentes de la región en que se ha producido el hecho, contra el principio de la economía de espacio y tiempo de la que tan celosos son nuestros órganos? ¿Por qué la representación interna ha de ser la dinamización de un grupo de neuronas diferente al destinado á darnos esa misma representación con el objeto como estímulo. ¿Por qué la *percepción actual* ha de tener un territorio diferente á la *percepción evocable*? En una placa fotográfica, la imagen conservada ocupa el mismo lugar impresionado por el objeto sin que el objeto y la imagen puedan confundirse; dice LUGARO que un recuerdo no podría evocar una percepción inmediata sin producir un estado de alucinación constante; el sabio de Messina olvida, me parece, que la alucinación es una proyección de la percepción, no la percepción misma; una materialización de cualidades por sobreexcitación del centro. La anatomía fina aporta en nuestro apoyo, los sólidos argumentos con que FLECHSING, MONAKOW DEJERINE, FERRIER y TURNER han sostenido la doctrina de los centros con fibras de proyección y de asociación en condiciones de organizar estados y conservarlos. Las esferas asociativas con centros en donde la elaboración interna debe producir *estados psíquicos de orden más elevado* (centros de intelectualidad) pero no destinados á un papel puramente mnemónico á centros conmemorativos de las imágenes de la impresión ó percepciones inmediatas. Ningún hecho, bien analizado, autoriza una doble localización, pues es inadmisibile que el estado

psíquico de una percepción, al que corresponde un estado neuronal determinado, dure tan sólo cuanto dure el estímulo.

Allí donde está la percepción está la representación, porque percepción y representación no expresan fenómenos diferentes, y está el recuerdo *percepción que vive*. Estos fenómenos tan coligados, que el uno supone el otro, no pueden corresponder sino á un mismo substrátum anatómico. Así como si de un pedazo de plomo llegáramos á suprimir el peso específico, el plomo dejaría de existir, así de un estado psíquico si llegáramos á suprimir la memoria, el estado deja de ser y en consecuencia, cada una de las manifestaciones que lo caracterizan. La neurona una vez excitada dice H. PIÑERO, (1) por un estímulo A, se dinamiza y no vuelve á su estado de reposo completo sino después de cierto tiempo, durante el cual puede en todo momento y por cualquier estímulo A, B ó C reproducir su primitivo estado de actividad; con esto quiérese significar la propiedad de conservación y reproducción que las células nerviosas tienen de su dinamismo molecular.

Ninguna lesión ni examen ha demostrado hasta ahora que la percepción tenga un centro y la memoria destinada á conservarla otro. El campo que más se presta, como dice LUGARO, á las investigaciones metódicas son las afasias. Se ha conseguido establecer si bien no definitivamente—lo prueba la última polémica promovida por P. MARIE—centro para cada grupo de sensaciones; pero nadie ha podido desligar la afasia de la memoria; afasia y amnesia en sus efectos equivalen y tal vez procediendo con una sutilidad en que no debiéramos caer, debían sólo diferenciarse en que la una es el efecto de una lesión orgánica; la otra de una lesión funcional.

II

FORMACIÓN DE LOS ESTADOS PSÍQUICOS. —En los estratos celulares de la corteza no hay sino estados y no se realizan sino operaciones que los refunden para constituir otros. El estado es el conocimiento que tenemos de las cosas y fenómenos ó la idea que de ellos formamos comunizando sus analogías y remontándonos á conceptos generales. La operación es el trabajo de los centros para constituir estados con estados ya hechos;

(1) H. PIÑERO—*Psicofisiología de la atención*, en Anales del Círculo Médico Argentino, enero y febrero de 1902.

engendra y deja caminos, hábitos, procedimientos para hacer. El estado es un conjunto organizado, una estructura estable, cuya dinamización es siempre la reviviscencia de los mismos elementos organizados de la misma manera. El estado es lo que la instrucción deja; la operación forma la aptitud y es lo que la educación deja.

Puede instruirse sin educarse y educarse sin instruirse sin que lo uno excluya lo otro. En el estado hay una representación de componentes asociados, una memoria que conserva y una afectividad que actualiza y hace de la idea una fuerza que tiende á llevar un estado á otro elevado ó á resolverlo en movimiento (tensión). El estado se explora todo ó en parte excitando uno de sus elementos y dejando que la dinamización ponga en evidencia los demás referidos por el sujeto. La aptitud se explora, dando como términos varios estados y exigiendo al sujeto que llegue á otro.

La fase fundamental del estado es la memoria; de la operación, el razonamiento. El proceso psíquico es una evolución constante de estados, constituídos hacia estados á constituirse, transformada la intensidad (fuerza intraneurónica) en tensión (fuerza interneurónica) para volver á intensidad nuevamente al constituirse otro estado. Nada hay en el cerebro que no esté entre sí relacionado ni posibilidad de dos dinamizaciones independientes, so penade una doble personalidad, teoría, por otra parte, sostenida por todos los autores que han estudiado, en los últimos años el fenómeno mental (CAJAL, polarización y avalancha; RIBOT monoideismo de la atención, etc.) Estados y aptitudes forman la capacidad: Capacidad para conservar, capacidad para evocar, capacidad para sentir y capacidad para hacer. Esta es la inteligencia cuyos extremos son el idiota y el genio. Las ideas no son sino estados de conciencia latentes ó activos, *estados psíquicos*. Los estados psíquicos, pueden jerarquizarse en categorías según la naturaleza, elevación y número de sus componentes, á su vez síntesis de estados inferiores, llegando por este proceso de descomposición á los elementos estáticos de la percepción y de la sensación misma, desde que ésta, según R. y CAJAL, es un compuesto de impresiones.

De aquí el carácter concreto ó abstracto de un estado por su distancia del origen periférico y los estados intermediarios que á él lo encadenan. La sensación es el primer esbozo de un estado psíquico; lo advierte nuestra conciencia. Pero no se produce sin cierto grado de afectividad que es intensidad, placer ó dolor, según el estímulo y la atención puesta en juego.

Así, en el sonido que produce una campana al recibir un golpe, hay de pronto, tres sensaciones, á su vez compuestas, definidas: la de timbre, de tono y de intensidad, de diferente origen, pero sus representaciones fusionadas de tal manera, que al darnos la noción del objeto, nos es difícil concebir separados tales componentes del sonido. De suerte que estas sinestias primordiales, se las considera en el proceso de nuestras sensaciones simples, como simples se consideran á los átomos en la formación de un cuerpo. No hay entonces, asociación en el sentido psicológico de la palabra, en consecuencia, evocación. Pero esta cópula explicará otras menos insolubles. El objeto excita, por medio de sus cualidades, no sólo el oído sino la vista, tal vez el sentido cutáneo y muscular, el gusto, olfato, simultánea ó consecutivamente, de donde nacen sensaciones fáciles de discernir, que agrupadas nos dan la *percepción*, un estado ó formación con afectividades é intensidades sumadas ó no, un estado mental bien definido y susceptible de conservarse por mucho tiempo (memoria) merced al mecanismo de la dinamización de los centros nerviosos, no otra cosa que integraciones celulares. Pero en este estado los elementos estésicos son numerosísimos y entre sí acoplados con intensidades diferentes según las circunstancias en que se produjo la asociación, el temperamento y el tipo mental de la persona. En un estado psíquico el conocimiento cuya esencia es la idea, será mejor comprendido cuantos más de sus elementos ó componentes conozcamos y sintamos. Ahora bien, una idea debemos comprenderla, *alcanzarla* por la referencia de un reducido número de elementos, á veces por una simple excitación simbólica como la de la palabra. Debe dinamizar el estado psíquico y el radio de dinamización se comprende según el vigor de las asociaciones entre la representación de dicho estímulo y los demás elementos representativos.

Es el fenómeno general de la evocación, la memoria. Pero en el campo de nuestra conciencia son primero unos, luego otros y otros no aparecen; los hay por otra parte, tan inmediatos tenaces y fijos, que al dominar impiden á los demás, participar de la vida de conjunto á que tienen derecho y dan entonces, lugar á fenómenos que cuando en ellos juegan sólo representaciones de sensaciones provenientes de dos centros de proyección diferentes, se denominan sinestias.

Las percepciones, tomadas á su vez como valores unitarios, no obstante el capital que representan con respecto á la sensa-

ción, se asocian para constituir nuevas unidades, nuevas síntesis, ideas más elevadas, en donde los elementos concretos y primordiales tienden, por la fusión y espíritu inclinado á considerar simple una organización que como definitiva ha conseguido individualizarse, á perder sus características. De suerte que estos estados psíquicos inferiores, obedecen en su formación al mismo proceso que los percépticos, pero con elementos más compuestos, síntesis más complicadas. Deben en ellos, producirse, los mismos fenómenos evocativos, sujeta la comprensión, á las mismas leyes.

Este proceso de combinación de estados y síntesis que engendra ideas cada vez más generales, da al cerebro en virtud de que todos los procesos convergen y se asocian, esa maravillosa unidad en que cuanto pensamos y cuanto sentimos está en el plano de una conciencia única; el *yo* sólo existiría donde terminan nuestra instrucción, nuestra cultura, nuestras elaboraciones. A cada elemento, cada representación, cada estado psíquico, cada idea en fin, continente de grandes caudales, corresponde una forma verbal convenida. Los valores del estado están, pues, contenidos en la palabra y ésta vale por lo que aquél es en el campo de nuestra conciencia, siendo el proceso de ésta el mismo de aquél, puesto que de ésta nos servimos para transmitirlo á los demás ó conocerlo en los demás. De aquí que la palabra excitante que nos sirve más á menudo para explorar un estado psíquico determinado en una persona determinada, tenga sus componentes y los valores de sus componentes. Si las hay idénticas por el significado, no todas gozan de la misma virtud evocadora ó para evocar ciertos valores, como que no todos los estímulos con sensaciones representadas en un estado, gozan del mismo suficiente poder para dinamizar con la misma fuerza los elementos asociados. De aquí que el escritor precisado del efecto, escoja la palabra ó la frase que más actualice los valores que se propone evocar, puesto que una tiene en el estado simpatías, preferencias é indiferencias diferentes de otra. Cuales tienden á diagramatizar, cuales á personificar, cuales á cromatizar, cuales á fonetizar, cuales á idealizar, cuales á emocionar, cuales á todo eso, conforme á las condiciones internas de su estructura y afinidades. En cada estado hay un mundo, y en cada palabra un aspecto de ese mundo.

III

RAMSAY y SPENCER estudiaron la *fatiga de los metales*; la manifestación más ó menos intensa de sus propiedades según el reposo que media entre dos momentos de actividad. Pero el cansancio, apereza de tal manera que es necesario, para vencer la inercia un estímulo inicial ó fuerza de arranque mayor que el que exige luego el mantenimiento. El fenómeno observado por los físicos ingleses es tanto más notorio cuanto más complicado es el mecanismo de la actividad de un cuerpo. En el hombre esa coercibilidad es la resistencia entre la excitación y el acto que el proceso mental encuentra, cuando la vía néurica y sus dependencias no se han constituido y que vencida por grados, se manifiesta primero como aversión y luego como indiferencia para llegar al punto crítico y alcanzar el senil de la afectividad. La afectividad es, así, el fruto de un terreno intelectualmente preparado, ya dote hereditario ó ya lo que es más frecuente, resultado de las fuerzas que constituyen el caso educativo. Es una fase del estado en que remata un proceso psíquico; de suerte que necesita ser trabajado. Y si su característica parece ser la espontaneidad en cuanto que es extraña á las voliciones, ella se manifiesta como forma irreductible de lo subconsciente, es decir, de aquello á que llegamos después que la frecuencia ha suprimido los difíciles esfuerzos iniciales. Y si como ha dicho SENET la conciencia es la misma afectividad, coexistencia según nosotros, la conciencia es posterior á la comprensibilidad (proceso operatorio) algo así como estereotipación multifásica del conocimiento. Los estados afectivos, así, no pueden presentarse sino en vías é integraciones constituidas, vale decir, después de la educación.

El educador recurre á medios indirectos (artificios) para hacer menos doloroso el aprendizaje (la formación de territorios ó integraciones nuevas), recurre á vías y estados ya formados por que sólo allí hay cargas afectivas utilizables por analogía. Cuando el ardid falla y la dote hereditaria escasea, el instructor echa mano de la violencia para *vencer la pereza* (la aversión y la indiferencia) y hacer fácil la actividad. La historia ofrece numerosos ejemplos de inteligencias, lúcidas que no se han iniciado por la afectividad hacia los estudios de su predilección; antes bien, han sufrido los rigores de duras exigencias. El estudio de una nueva materia (nueva por su método y sus principios) ofrece en el primer momento, resistencias

que obligan al profesor á multiplicar sus insistencias y á elementalizar su enseñanza, de manera que los prolegómenos exigen á veces mucha sagacidad para que los alumnos *tomen amor al ramo*. Si no sucede que el curso se singulariza por una pereza tan tenaz (adversión ó indiferencia) que compromete la promoción empleando su actividad no en el estudio sino en el engaño.

Este carácter del estado psíquico, el carácter afectivo es una adquisición por suma, puesto que, acompaña siempre á las partes integrantes de las que obra como principal fuerza de unión. Desde que el placer es un contenido de la afectividad y la enseñanza cifra sus éxitos en la utilización de esa fuerza, el problema didáctico se presenta de una solución difícil toda vez que el medio no es directo (de las fuentes al todo) proceso dilatorio, para vencer en la forma menos penosa, la resistencia de lo nuevo y desconocido.

Legítima nuestra teoría la hipótesis sustentada por LUGARO, (*I. Problemi odierni della Psichiatria, pag. 135*) análoga á la que desarrollaron los químicos modernos con motivo de la radioactividad. Para LUGARO el conocimiento y la afectividad, son procesos de localización distinta, tal vez mejor, de un dinamismo diferente, debido á que, en los centros nerviosos se realizan dos elaboraciones distintas, de las impresiones externas: una por contactos de los cilindroejes con los somas y las dendritas y por consiguiente interneurónica; otra por estados dinámicos producidos en el interior de los cuerpos celulares y por consiguiente *intranneurónica*.

La afectividad, fenómeno más íntimos, *más químico*, si se nos permite la expresión, es consecutiva, tal vez simultánea, pero no anterior al acto de conocer puesto que es un modo de la integración, fenómeno *más físico*.

Los intelectualistas no piensan de otra manera al consentir este orden de los fenómenos. (G. DUMAS, introd. á *La teoría de la emoción* de JAMES) 1º estado intelectual; 2º estado activo (emoción); 3º expresión. «Todo estado afectivo no existe sino por las relaciones de las representaciones» (NAHLOROSKY) ó resulta de la coexistencia en el espíritu de ideas afines ó no, lo que importa la valorización de todo sentimiento que no tenga origen en un estado intelectual. Las representaciones ó conocimientos (estados) son los verdaderos valores del espíritu y en ellas, el tono afectivo es la fuerza destinada á darle personalidad, vida y fijeza.

¿Cómo llegamos á la afectividad? Dijimos que no todas

las emociones son afectivas pero que la afectividad es una manifestación variable en intensidad, componentes y caracteres producida por dos causas genéricas: el placer y el dolor. Parece que el yo representara en el proceso, el factor determinante toda vez que la afectividad no es el placer mismo ni el dolor mismo; sólo cuando los estados se han instituido el afecto se manifiesta. Prodúcese entonces, deseos, emociones agradables.

Algunos psicólogos ponderan el cariño ó la simpatía que importa una semejanza de sentimientos, gozar y sufrir juntamente, la compasión y la piedad como un estado idéntico al de la afectividad. No lo negamos, aunque en no pocas ocasiones lo que tal vez justifica su naturaleza morbosa, la conjunción como en ciertos casos asociativos, no es sino obra del contraste el efecto correspondido por el odio ó la indiferencia. En el uranismo fiamesco á veces no llega á formarse ó requiere un período de preparación en que, por la anormalidad misma del caso, el elemento de la *simpatía* es uno mientras el otro existe hasta donde la sugestión, el contagio, la imitación ú otra determinante vence.

En cambio, en el fenómeno telepático el sentimiento de afectividad coexiste de tal manera, que los dos sugetos reducen la personalidad á una, porque no es sólo la comunión de ideas y el conocimiento de los respectivos propósitos que favorece esta alucinación á dos, sino y de particular manera el *querer* en un mismo sentido y para un mismo fin, fuera del campo volitivo, de un modo bulbar, que da fuerza revelatoria á pensamientos de orden íntimo, generalmente doméstico (los casos de A. PAPPALARDO en *Trasmissione del Pensiero*; de G. BONNET. *Transmission du Pensée*). Estos hechos implican necesariamente cambios de equilibrios intraneurónicos, bastando una vez producida la consistencia de la personalidad, débiles propulsiones para grandes resultados. Cuando la afectividad relievra una representación en el campo de nuestra conciencia, la comprendemos en sus manifestaciones más inadvertidas. Entre niños, donde la simpatía es inestable y rápida, el gracioso consigue siempre el éxito sobre su acarñado, aunque sus dichos carezcan de ingenio y resulten á menudo vulgares. Hay maestros que llegan á ser tan queridos del grado que el grado no es sino el maestro mismo; la menor insinuación basta para producir el interés, mover la actividad, dirigir la masa al trabajo, fascinarla y provocar hacia las cosas y hacia los hombres los sentimientos que al in-

ductor ya poderoso, se le antoje. Se dice entonces que el terreno está *moralmente preparado*. Realmente, la afectividad ha reducido la multiindividualidad á un yo. Es la historia de la escuela de Pitágoras, de Sócrates, de Alejandría, de Leipzig, de Pavía, de Charcot, con un maestro y muchos discípulos que dogmatizan, sostienen y defienden las teorías de aquel que es ó fué amado. La cohesión es tan poderosa que resiste á los ataques heterogéneos más enérgicos si bien cede á la menor acción del inductor centro de afectividad.

En el orden físico-químico los fenómenos se comportan de una manera análoga. La sal, el cloruro de sodio por ejemplo, dice LE BON se puede triturar, pulverizar con las más poderosas máquinas, sin llegar nunca á separar las moléculas que le constituyen; no obstante, para disociar estas moléculas basta con disolver el cuerpo en un líquido de modo que la disolución resulte bastante extendida. El empleo de temperaturas elevadas y la intervención de altos potenciales eléctricos condujeron á pensar que era con el auxilio de estas fuerzas enormes cómo podían ser posibles ciertas transformaciones. Pero para modificar la inestable materia, no hay necesidad de aquellos gigantescos esfuerzos; ciertos rayos luminosos producen instantáneamente sobre diversas substancias, reacciones químicas que engendran la fosforescencia y la aproximación de un simple imán cambia, á pesar de todos los obstáculos interpuestos la orientación de las moléculas de una barra de hierro.

Estos fenómenos de afinidad particularizada no difieren de los de la afectividad personalizada. Ni los gritos, ni los castigos, ni las imposiciones, ni las amenazas, consiguen predisponer el espíritu de los educandos al orden, á la atención y al aprendizaje; pero una frase, un breve exordio, una figura, la voz, tal vez un gesto, preparan instantáneamente el terreno si hay coexistencia afectiva. Así pues, para obtener profundas transformaciones no es la intensidad del excitante lo que sólo importa sino también la suma de fuerza afectiva producida en el momento de conjunción. El fenómeno afectivo posterior al comprensivo pero maravilloso mecanismo de la memoria conservadora, es análogo al químico en cuanto que al parecer, estímulos insignificantes lo provocan. Pero esos estímulos interesan formaciones de un gran valor representativo en el campo de la conciencia y por consiguiente, fácilmente dinamisables. Una gota de ácido sulfúrico en contacto con el cinc produce grandes cantidades de hidrógeno. El agua en contacto

con la plata no las produce ni se disocia sometida á temperaturas capaces de fundir á los metales.

La afectividad es un contenido de todas las formaciones psíquicas, existe en todos los individuos, varía de intensidad según los motivos, la edad, los sexos, son unos más susceptibles de sentir que otros, juega en la producción mayor rol que la voluntad, es para la voluntad un estímulo, un puente de pasaje entre la imagen sensoria y la motriz, una determinante de la impulsión ANTHAUME ET DROMARD (*Poesie et Folie*) en dos páginas han tratado de significar que el temperamento artístico debe ante todo resolverse en una exquisita sensibilidad con una esfera emotiva preponderante, porque de esta manera una impresión sensorial cualquiera, entraña una actividad más intensa de sus centros automáticos (integraciones neuronales muy constituídas). El artista debe ser un inmenso amor, una inmensa piedad de sí mismo y de las cosas. Sólo así puede ver el arte la «refracción del universo á través de un temperamento». Ese inmenso amor no es sólo una prebenda del artista sino de todo aquel capaz de una tensión mental poderosa. De todas maneras si el tipo sin afectividad probablemente no existe, la afectividad ya lateral ya generalizada varía en grado de intensidad de un individuo á otro predisponiéndole no sólo á determinadas actividades sino más ó menos para una misma. Es, sin duda, un nuevo problema para la educación el de vencer en los educandos los *estados de adversión ó indiferencia*, estados adinámicos que inutilizan para el trabajo.

IV

IDENTIFICACIÓN DE LA AFECTIVIDAD.—Han llamado mi atención estas tres opiniones, epilogando formales análisis: la de HORVICZ y STUMP, identificando la atención con la afectividad; la de KOHN identificando la atención con la conciencia; de SENNET, identificando la afectividad con la conciencia. Estos autores tal vez no se equivocan; pero se trata de una coexistencia cualitativa, pues en el fondo, no hay sino un *estado*, un equilibrio, una integración producidos por agentes estímulos con *manifestaciones* de atención, de afectividad, de conciencia. De aquí la simultaneidad, puesto que las cualidades coexisten con el hecho y lo definen como coexisten con el oro un color, una ductibilidad, un peso atómico, una densidad, sin que lo uno pueda confundirse con lo otro, si bien los físi-

cos presumen una misma causa de naturaleza interna, infraatómica.

El trabajo de nuestro cerebro se distingue por su maravillosa unidad, lo que para un dado momento implica *un estado* y no varios: el *estado mental* ó *psíquico* cuya tonicidad (H. PIÑERO llama tonicidad al estado fisiológico del cerebro que parece corresponder á la conciencia; tonismo mental significa la unión de todas las prolongaciones protoplasmáticas de las neuronas de asociación; significa puente de comunicación entre un gran número de vías) la conocemos precisamente, por sus tres grandes características: atención, afectividad, conciencia. Suele decirse: *estado de atención*, *estado afectivo*, *estado consciente* y se interpreta esta fragmentación del estado psíquico como tres fenómenos posibles de manifestarse sin coexistir ni dependerse por motivo común.

Los psicólogos no han dado tal vez importancia á una diferencia fundamental en la mecánica de nuestros centros nerviosos, entre *operación* (acto) y *estado*. El juicio, la abstracción, la imaginación son actos electo-asociativos, ó fases de un equilibrio á otro equilibrio á base de razonamiento, que se caracterizan por el movimiento ó la inestabilidad de las integraciones preparatorias de los estados, que son estabilidades más ó menos duraderas en las que el dinamismo deja de ser interneuronal para ser intraneuronal. El estado, arribo de toda operación, caracterizado en su período profásico por la atención, la afectividad y la conciencia, vale decir, por una gran tensión nerviosa, reduce esta tensión hasta no quedar sino un residuo, dicho estado débilmente dinamizado, la memoria.

La sensación es también operativa y la percepción no es sino lo representativo del estado psíquico, porque sus otras características tienen algo de lo subliminal y sutil. Sin que importe un concepto dual de los fenómenos mentales, como no es dual considerar en reposo ó en movimiento á un cuerpo, es de una trascendencia efectiva distribuirles en las dos categorías á que hemos aludido, para proyectar un poco de luz sobre ese laberinto de términos y definiciones en los que la metapsíquica se ha excedido y la psicofisiología con sus antecedentes físico-químicos, olvidado.

De ninguna manera, ningún psicólogo podrá demostrarlo. la atención y la afectividad coexisten como lo afirmó alguna vez TOULOUSE con la sensación; coexisten con la conciencia y entre la sensación y la conciencia hay un tiempo, medible por los mé-

todos psicofísicos (BUCCOLA, *La legge del tempo nei fenom. del pensiero*); es lógico que así suceda, puesto que el estado es producto de una operación provocada por un *excitador* que puede ser ya agente físico ya estimulante psíquico (un proceso interno que arranca de un estado por efecto de la voluntad que obra como estimulante).

La trifacilidad del estado psíquico, en el momento de operar nuevamente constituye la voluntad en la que la atención hace de generador de fuerza, la afectividad de motor y la conciencia de guía electiva y así es como un estado ó equilibrio, contribuye á la formación de otro ó se convierte en fuerza muscular. Resumiendo: 1º hay un proceso psíquico movable, inestable, operativo, sedativo, interneurónico que puede comenzar en los aparatos excitables de la periferia ó en un estado central y cuyas fases son la sensación, el razonamiento, la voluntad, el acto psíquico, y 2º hay un estado psíquico estable, intraneurónico, terminal ó comienzo siempre del primero que se caracteriza por la coexistencia de la percepción, de la atención, de la afectividad y de la conciencia activa ó latente en cuyo caso recibe el nombre de memoria, cuya clasificación en fijadora, conservadora, evocadora, reproductora no responde sino á una forma abreviada de expresar los hechos, pues, fijación no es sino el fenómeno merced al cual se constituye el estado psíquico; conservación es el verdadero caso de la memoria (estado latente de la percepción, atención, afectividad y conciencia), y reproducción es el estado psíquico actualizado con su tensión primitiva, después del esfuerzo trifácico para dinamizarlo, lo que no debe confundirse con lo que representa en toda circunstancia como elemento para integrar otros estados ó propulsor de movimientos subconscientes. Por eso, el hábito es memoria, manifestación de estados á baja tensión.

Dentro de estos conceptos ¿cómo deben interpretarse el *sentir*, *pensar* y *obrar*, de A. Comte, la vieja fórmula de Aristóteles?

Si con *sentir* el filósofo de Montpellier significó *sensibilidad*, no ha indicado sino el aspecto operatorio ó movable del fenómeno psíquico.

Si, significó *sentimiento*, la vaguedad indudablemente, es propicia á todas las interpretaciones; pero desde luego, hay una ordenación inadmisibile hoy, la de que la *afectividad* preceda al *pensar*.

La teoría recibe una confirmación amplísima en el terreno

patológico. Los psicólogos con especializar han olvidado el principio de relación; aun los más apasionado del hecho, no pudieron eludir la influencia de los métodos espiritualistas y así, han agotado el problema de la atención, ó el problema de la memoria, ó el problema de la imaginación y no el problema psíquico que la fisiología retoma para estudiar en el mismo hecho, fenómenos de atención, memoria, asociación, conciencia. ¿Qué es una idea fija, una obsesión? Un estado psíquico donde la perceptividad, la atención, la afectividad y la conciencia se muestran más ó menos exaltadas, un *estado psíquico hiperactivo* (exceso de tonicidad), del punto de vista intratómico, caracterizado precisamente, por una operosidad casi nulas y por un equilibrio demasiado fijo que imposibilita el pase ó el concurso de otro, pues, normalmente nuestra psiquis es un Kinorama. El núcleo de ese estado, es la percepción ó la imagen (idea fija, representación fija) á gran tensión, inaislable de sus características: la atención, la afectividad y la conciencia. La creencia en la plurifuncionalidad de nuestro cerebro, ha impedido á los autores, definir la idea fija y la pasión como estados mentales exaltados; y así, para unos es la idea; para otros el recuerdo; para otros la emoción; para otros una porción á diferentes dosis, según los casos, de una y otra cosa. Para FREUD (1), las obsesiones verdaderas se componen de una idea dominante y de un estado emotivo asociado y variable. En verdad se trata de un *estado psíquico hiperactivo* como decíamos antes, sin el peso regulador de otros, cuyas manifestaciones son el exceso de perceptividad, el exceso de atención, el exceso de afectividad correspondientes á dicho estado.

La afectividad es la forma inicial de un tropismo espiritualizado, un tropismo evolucionado contenido en el estado psíquico y que prepara (por eso es fuerza de la idea) un movimiento. No hay operación, acto, sin afectividad. Y el tropismo es foto, chemo, tango, psico-acción positiva ó negativa, afectividad ú odio, pero un movimiento estimulado para llegar á un equilibrio. Debemos, pues, considerar al sentimiento como la fuerza de la imagen capaz, en ciertos momentos de carga, de pasar del estado latente al de impulsión para dinamizar otro estado en correspondencia con el fenómeno anatómico en que se basa la muy moderna teoría del neurotropismo. Siendo más vivaz y activo en la edad infantil, se explica la mayor plasti-

(1) *Obsessions et phobias*. Rev. neurol. Enero de 1895.

cidad de la mente joven y todo el partido que la educación saca de ella.

Y saca la enseñanza, cuando aprovecha la credulidad y el terreno dispuesto, para inculcar los dogmas de la ciencia porque la razón no los alcanza, felizmente sin peligros, porque esa misma plasticidad operatoria favorece luego ese análisis que explica tal vez, ese período de rebelión que se manifiesta en el joven de los 15 á los 22 años y que lo hace negativista, indisciplinado, agresivo. La afectividad ofrece verdaderos trastornos y los estados psíquicos no son sino un caos, que sólo la razón (neurotropismo electivo) puede ordenar, es decir, una elaboración intensa de las síntesis y un concurso eficaz de las percepciones.

Nada más difícil que modificar los estados psíquicos seniles, es decir, las convicciones y las afectividades y sustituirlas por otras. «Todo el juego de la actividad nerviosa de las más elevadas facultades intelectuales, pueden explicarse mediante un complejo mecanismo de tropismos». Las teorías físico-químicas á que nos hemos referido en este artículo, hácenos entrever la posibilidad de una explicación, por ese fenómeno tan universal como simple de lo que WUND llama *formación psíquica*.

Resumiendo, la actividad psíquica no ofrece sino *operaciones y estados*, unidades psíquicas estables correspondientes á integraciones neuronales, en conexión ó conexionales con otras caracterizándose cada estado, por la coexistencia con la percepción, de la atención, la afectividad y la conciencia, no siendo la memoria sino la conservación de ese estado en una hipofunción susceptible por un estímulo de volver á la intensidad primitiva. Así, pues, la percepción, la atención, la afectividad, la conciencia y la memoria son aspectos constitutivos del estado psíquico y propiedades cualitativas de toda integración ó agrupación celular regionalizada del córtex.

No ignoramos que la Psicología carece todavía de un lenguaje propio y cada cual entiende según la época, las escuelas y el auge de las teorías, á su manera los términos. Que muchas disquisiciones, no son en sí más que diversas maneras de interpretar palabras, el empeño de adaptar conceptos y definiciones viejas á hechos nuevos. Alguien en uno de los Congresos de Psicología, manifestó la necesidad de precisar los nombres técnicos y dar un lenguaje á la nueva ciencia. Pero la Fisiología cerebral ha prosperado de tal manera, el concepto de fuerza cambiado tanto, que estamos en pleno problema en lo que á explicación de fenómenos psíquicos atañe.

La condición de causalidad de los sentimientos simpáticos (SERGI) debe encontrarse en los sentimientos sociales de benevolencia y en la ley llamada de cohesión psíquica. No existe mayor tendencia á la cohesión que en la psicología humana. El escritor italiano ha querido significar, tal vez, dos causas sin precisar más que una. ¿Qué significado puede tener esa cohesión del punto de vista afectivo? Una sensación, una percepción, una idea, la comprensibilidad en fin, provocan siempre un estado afectivo de grado variable á los efectos de la conservación; pero la comprensibilidad, no es un resultado del excitante, sino de las integraciones provocadas por ese excitante merced á las afinidades y analogías de lo nuevo con estados mentales existentes. Pues, los fenómenos de la inteligencia se distinguen ya dijimos, por su unidad y la concurrencia de todos en vitalizar los nuevos órdenes como pudiera acontecer en un mutuo apoyo bien organizado.

Sin duda la simpatía no fué en su origen, sino una exigencia de la vida, un modo de protección recíproca contra el peligro, la socialización de fuerzas, la busca abrigos, una rica variedad de tropismos. Las alas de la protección incubaron el cariño, esa necesidad de volver al objeto á cuyo contacto ó en cuya compañía experimentáramos cierto bienestar. La evolución orgánica, sobre todo la superior, ha multiplicado las causas de bienestar ó los motivos de satisfacción; de físicas y sociales ó exógenas (objetivas) han llegado, al grado de físico intelectuales, puramente subjetivas, puramente endógenas, como las del que se extasía en la lectura de Homero ó Descartes.

Dijimos que la afectividad á lo desconocido no existe y que su papel en la enseñanza era el de fijar desde que era posterior á la transmisión del conocimiento. ¿Entonces cómo se la comprende en los estados de atención que preceden á la transmisión del conocimiento? No confundamos la afectividad secundaria con la que debe producirse en el nuevo estado psíquico. La afectividad á la persona y á los procedimientos de que esa persona echa mano, ya conocidos, provoca ese estado de preparación favorable (curiosidad) á la enseñanza y, por la naturaleza misma del fenómeno, en alto grado, irradiable se comunica á los conocimientos que comienzan así, con una pequeña carga de afectividad recibida.

La afectividad del niño, que sin disputa ofrece diferencias fundamentales según la edad, los sexos y el grado de instrucción, debe en consecuencia investigarse con respecto al medio (vías de transmisión) y con respecto al conocimiento (elemento

de adquisición). TOULOUSE *Tech. de Psy. experimentale*, dice que el estudio de los fenómenos afectivos ofrece un vacío que no han llenado ni los estudios psico-fisiológicos ni los procedimientos de observación. Extremando un tanto sus reflexiones acerca de este asunto, declara imposible la investigación é imposible la medida. Si bien la complejidad impide llegar con cierta rapidez á las conclusiones, el mismo orden de dificultades ofrece el estudio de la conciencia, del discernimiento, de los sentimientos estéticos abordados no obstante, con métodos eficaces de estudio.

La gráfica tal vez llegue un día á revelarnos la intensidad de los estados afectivos por la influencia que éstos ejercen sobre las funciones. Pero ha de proporcionarnos siempre muy pobre cosecha comparada al *Test* un insuperable procedimiento de indagación, cuando se lo sistematiza, es hecho á conciencia, se le combina al método estadístico y la comparación utiliza las diferencias constantes, condición un poco olvidada en los investigadores europeos y americanos que excepcionalmente cuentan en la variabilidad como ordenadas al sexo, á la edad, á la cultura, al número de sujetos observados.

V

LA INDAGACIÓN AFECTIVA. Una de mis alumnas del curso de psicopedagogía, la Sta. M. Astelarra, á título de prueba estudió la afectividad en diez niñas del Liceo, cinco inteligentes y cinco atrasadas, acerca de lo que escribió una interesante monografía; mientras tanto, á juzgar por las respuestas, puede considerarse buena esta primera serie de preguntas para investigar la afectividad hacia:

- 1° Lo inanimado (objetos).
- 2° Las plantas.
- 3° Los animales.
- 4° Las personas.
- 5° Las acciones.
- 6° Las instituciones.
- 7° Las naciones.
- 8° Las escenas.
10. Los cuadros de la Naturaleza.
11. Las sensaciones. Sabores. sonidos, formas, colores, etc.
12. Las ideas.
13. Las representaciones pictóricas simples y complejas.

14. Las palabras.
15. Los estilos literarios.
16. Las estructuras musicales.
17. Las materias de estudio.
18. Lo más preferente en el campo de la afectividad.

CUESTIONARIO I

1ª *Escriba Vd. el nombre de las diez cosas inanimadas que más quiere. Contestaron: (1)*

I. 1º Lapicera, vida, alma, mente, papel, vestidos, sillas, tinta, música, dibujo.

2º Obras de arte, estatuas, edificios, objetos útiles, montañas.

A. 1º La madera, el tintero, el lápiz, la lapicera, la tiza, el secante, la pared, la silla, la maceta, la cómoda.

2º Amable, fiel, sincera, buena, leal, trabajadora, humilde.

2ª *Escriba Vd. el nombre de las diez cosas inanimadas que menos quiere. Contestaron:*

I 1º La piedra inservible, las cosas que no son útiles; que estorban.

2º La muerte, la calle, los adornos, la madera, la copa, el dinero, el patio, el frío, el juego.

A. 1º Los edificios, las estatuas.

2º El odio, la mentira, los vicios.

3ª *Escriba Vd. el nombre de la diez cosas inanimadas que le enternecen.*

I 1º (No escribió).

2º La postura enternecedora de algunas estatuas.

A. 1º Jugar, reír, los huérfanos, los desgraciados.

2º (No escribió).

4ª *Escriba Vd. el nombre de las diez plantas que más quiere:*

I. 1º Rosa, margarita, violeta, jazmín, clavel, diosma, jacinto, nardo, junquillo, helecho.

2º Vino, rosal, naranja, ombú, paraíso, abeto, palmera, helecho.

A. 1º Violeta, rosa, jazmín, pensamiento, heliotropo, jacinto.

2º Plantas que dan flores, fruta, útiles, que alimentan.

5ª *De las diez plantas que menos quiere.*

(1) A título de ejemplo transcribimos las respuestas de dos inteligentes y dos atrasadas.

- I. 1º Que dan flores de mal olor, frutas feas, sin provecho.
2º Duraznero, cerezo, peral, enredadera, damasco, pino, líquen, alelí.
- A. 1º Corona de novia, junquillo, camelia.
2º Cardo, ruda, gramilla, cebada.
6ª *De las diez plantas que más le enternecen.*
I. 1º Moribundas por el clima.
2º La violeta, el clavel, la madreselva, la azucena, la margarita.
- A. 1º Las plantas de perfume.
2º (No escribió).
7ª *De los diez animales que más quiere.*
I. 1º Los pajaritos cantores, el caballo, el perro, los útiles.
2º Perro, gato, oveja, vaca, elefante, caballo, mula, cerdo, reno, guanaco.
- A. 1º Perro, gallina, pato, ganso, paloma.
2º Canario, cardenal, picaflor, caballo, perro, pavo, faisán, paloma, tero, abeja.
8ª *De los diez animales que más odia.*
I. 1º León, tigre, buey, cebra, girafa, pantera, búfalo, loro, rinoceronte, dromedario.
2º El león por su ferocidad, insectos dañinos, aves de rapiña.
- A. 1º Tigre, león, escuerzo, víbora.
2º Mono, gato, león, tigre, oso, cocodrilo, tortuga, lobo marino.
9ª *De las diez personas conocidas que más quiere.*
I. 1º Corina, mamá, papá, María, Alda, Carlos, Angela, Dorá.
2º De mi familia, mis amigas, mis maestras.
- A. 1º Ginocha Aguilar, Enrica Heredia, Cermelli.
2º A todas, con preferencia á las de mi familia.
10ª *Las diez personas conocidas que no quiere.*
1º Juana, Adela, Eva, Concepción, Elena, Celia.
2º Las injustas en el castigo.
1º Zamudio E.
2º (No escribió).
- 11ª *Las diez acciones que le son más simpáticas.*
1º La gratitud.
2º Caridad, la ternura, la donación de edificios para asilos del patriotismo de los próceres, del compañerismo.
1º Las buenas.
2º Las sinceras, leales, humildes, honradas, veraces, el estudio.
- 12ª *Las diez acciones que más le repugnan.*
1º El ceío.

- 2º El castigar á los inocentes.
1º Odiar, mentir, la avaricia.
- 2º El mal tratamiento á los animales.
- 13ª *Las diez instituciones que le son más simpáticas.*
1º Hospicio de mendigos, Hospital Italiano, Colegio Nacional, Asilo de Huérfanos, Sociedad de Benef., Protect., del hogar.
2º De Beneficencia, Sociedad industrial.
1º De Beneficencia.
2º Sociedad de Beneficencia, las sociedades políticas, las industriales, las de conferencias y de inmigración.
- 14ª *El nombre de las naciones que más quiere.*
1º Inglaterra, R. Argentina, Francia, Italia, E. Unidos.
2º R. Argentina.
1º Chile, España, Italia, Alemania, Francia.
2º Francia, Argentina, Inglaterra, Suiza, Japón, Italia.
- 15ª *Las Instituciones que menos quiere.*
1º El teatro Odeón, el Coleg., Graduado, el Circulo Napolitano, Melchor Romero.
2º El Colegio.
1º (No escribió).
2º Las Sociedades de malhechores.
- 16ª *Las naciones que menos quiere.*
1º Rusia, Turquía, España, Austria y Bélgica.
2º Japón, Holanda.
1º Rusia, Austria, Portugal, Suecia.
2º Las naciones enemigas.
- 17ª *Las lecciones que le son más simpáticas.*
1º Aritmética, Geometría, Anatomía, Geografía y Castellano.
2º Anatomía, Historia, Química y Lectura.
1º Física, Anatomía, Geografía, Instrucción Cívica, Historia.
2º Todas.
- 18ª *Las que le son menos simpáticas.*
1º Química é Historia.
2º Geografía, Física, I. Cívica y Ortografía.
1º Física, Anatomía, Geografía, I. Cívica é Historia.
2º Las sin provecho y mal explicadas.

CUESTIONARIO II.

- 1ª Diga Vd. las veces que ha llorado más y de qué.
2ª Diga Vd. las veces que ha reído más y de qué.
3ª Diga Vd. las veces que se ha enfadado más y porqué.

- 5ª ¿Llora Vd. con frecuencia, cada semana, cada día?
6ª ¿Ríe Vd. con frecuencia, todos los días?
7ª ¿Que es lo que más ha querido y quiere?
8ª ¿Qué más ha odiado ú odia?
9ª ¿Que le ha causado más alegría, más enojo, más desilusión; que más ha despreciado, que más la ha envanecido?
10ª Diga Vd. lo que más quiere de sí misma, lo que más le contraría, lo que más le enternece, lo que más le envanece, lo que más admira. ¿A quién respeta más?
11ª ¿Es Vd. tímida? ¿Qué le ha ruborizado? ¿Cuáles son sus más íntimas amigas, porqué?

CUESTIONARIO III

1. Dar al sujeto trozos de diferentes autores y decir cuáles son más de su agrado. Señalar las frases más agradables. Las palabras más agradables ó más interesantes.
2. Señalar las ideas que más agradan; que desagradan.

CUESTIONARIO IV

1. Formas geométricas: equilátero, cuadrado, rectángulo, círculo, pentágono etc., ordenarlos por grado de afectividad.
2. Posiciones de una misma figura: indicar lo más agradable.
3. Tamaño en figuras semejantes; indicar la más agradable.
4. Comparación de figuras regulares é irregulares.
5. Realizar la investigación de Fechner.
6. Graduar una serie de diez colores por orden de afectividad.

CUESTIONARIO V

1. En una serie de diez objetos inanimados (banco, mesa, etc.) indicar cuál quiere más, cuál quiere menos.
2. En una serie de diez aves paloma, águila, lechuza, picaflor, canario, hornero, gallina, perdiz, ganso, gorrión, indicar cuál quiere más, cuál menos.
3. Una serie de diez mamíferos: zorro, vaca, caballo, oveja, león, tigre, perro, gato, mono, hiena, ordenarlos por orden afectivo.

CUESTIONARIO VI

Ordenar una serie de diez panoramas, de diez escenas, por orden de afectividad. Observar los sujetos en sus momentos de mayor espontaneidad (trabajo, juego) y *anotar* con cuidado el empeño, los deseos, las pasiones, la dirección de la impulsividad, etc.

La investigación llevada á las diversas formaciones psíquicas del sujeto, de intensidad y radio diferentes según las representaciones dominantes, las edades, el sexo y la cultura, relacionándola con las tendencias y aptitudes del sujeto, sería tan abundante en relaciones, que la pedagogía encontrará un riquísimo material para resolver el problema de mayor trascendencia en procedimiento, el interés y del que Herbart, con razón, hace el eje de rotación de su sistema.

V. MERCANTE.

LAS BIBLIOTECAS INFANTILES

como medio de cultura y base de las bibliotecas populares

SUMARIO.—El amor á la lectura, la escuela primaria y la biblioteca infantil.—Carácter que ésta debe revestir.—La biblioteca «agresiva».—El bibliotecario-educador.—El «*story teller*» ó narrador de cuentos.—Acción de las escuelas normales y de las autoridades escolares.

«Creemos en el apostolado de la biblioteca. A la instrucción enseñada opone la instrucción personal, á la cátedra la libre investigación. La biblioteca es escuela de iniciativa».

EUGÈNE MOREL.

Cerca de medio siglo ha, escribía SARMIENTO:

«No hace muchos años que Mr. Horacio Mann, en una pesquisa practicada al efecto en el Estado de Massachusetts, hizo el desconsolador y alarmante descubrimiento de que en aquella República de casi un millón de habitantes entonces, no había más que *trescientas sesenta bibliotecas* al alcance de todos, y es curioso, para un sudamericano al menos, oírle tocar á rebato y poner el grito en el cielo al cerciorarse de aquel estado de atraso de su país, conjurando al pueblo y al gobierno á poner término á tamaña calamidad, en tan elocuentes palabras, que las reprodujéramos aquí si tuviésemos á mano sus famosos informes de que alguna vez dimos cuenta».

Y agregaba:

«*Trescientas sesenta bibliotecas harían la gloria de Sud América con veinte millones de habitantes y con un mundo por morada. No hay, que yo sepa, en la vasta extensión ni entre tantas ciudades, no digo trescientas, dudo que hayan.....treinta! Si no, contemos con los dedos.....*».

Y pensar que después de 50 años de enormes progresos son aplicables á la ciudad más grande de Sud América, con mucho más del millón de habitantes á que no alcanzaba el

Massachussets, las palabras de Sarmiento que cabe parodiar diciendo por ejemplo:

¡Qué gloria para Buenos Aires si tuviese treinta bibliotecas populares!s.....Un número diez veces menor que el que causara el espanto de Horacio Mann!

Bueno, pues! hay que empujar de nuevo. Y ya que el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Naón, ha iniciado el impulso con su decreto del año pasado, (1) secundemos los educadores el propósito, que nadie más que nosotros tiene el deber de hacerlo.

Creo que una de las razones por las cuales aquí casi no hay bibliotecas y las pocas existentes prestan tan escasos servicios, consiste en que las escuelas, tanto primarias como secundarias, poco hacen por favorecer el amor á la lectura y menos por crear el hábito de la biblioteca. (2)

Podría objetarse que, mal puede la escuela crear ese hábito si las bibliotecas no existen y caeríamos en un círculo vicioso.

Y bien; si no existen en la forma conveniente, menester es crearlas; pero crearlas y organizarlas con un concepto más amplio y preciso á la vez que el dominante.

Uno de los más grandes propagandistas de las bibliotecas y creador del sistema de clasificación decimal, MELVIL DEWEY, decía: Sabemos todos por experiencia que la gran puerta del alma humana es el ojo y no el oído. Los libros, los diarios, las revistas, tienen sobre el curso de los acontecimientos una acción

(1) Decreto de julio 3 de 1903, creando la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares que preside actualmente el Dr. Manuel A. Montes de Oca.— Véase BOLETÍN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA N.º. 1, pág. 3.

(2) M. W. R. Forwood, chairman de Liverpool escribía en 1903, al frente del informe sobre la biblioteca libre de esa ciudad: «La biblioteca libre es el complemento natural y necesario de nuestro sistema de educación. Instruir á nuestros ciudadanos en las escuelas hasta una altura dada y no darles ninguna oportunidad de continuar, de completar, esa instrucción, haciéndola dar su fruto en las tareas comunes de la vida, sería estar loco, absolutamente loco».

Y LABOULAYE: «Cuando se haya generalizado la educación, nada se habrá hecho si no se comunica á las gentes el gusto por la lectura.

Cuántas veces he oído decir á los obreros y los paisanos:

«Mi hijo marcha bien, va á hacer su primera comunión; tiene ya doce años, no irá más á la escuela, ha concluído su educación».

¡Desgraciado! no la ha comenzado aún: se le ha dado solamente el medio de instruirse.

Pero el padre no comprende esto: el niño se va al campo ó al taller, no lee ya; el fruto de la enseñanza se ha perdido». (Discurso al inaugurarse la primera biblioteca popular en Versailles).

mucho más eficaz que los sermones, los discursos, las conversaciones. En una encuesta reciente hecha con mucho cuidado por hábiles educadores, se indagó qué era lo que ejercía mayor influencia sobre la vida del niño y se reconoció que no era el padre, la madre, ni la escuela, sino la lectura. (1) Por lo cual el mismo DEWEY protesta cuando oye decir que la biblioteca es un auxiliar útil de la escuela, como un laboratorio ó un gimnasio. Él coloca á las dos instituciones á la par una de otra, frente á frente. «Una biblioteca es una escuela. Un bibliotecario es un educador en el sentido más elevado de la palabra».

Y sabido es cuánto hacen ingleses y norteamericanos por ajustar los hechos á estas convicciones.

OMER BUYSE (2) después de visitar las bibliotecas infantiles de Estados Unidos, dice de ellas que las considera como la más tocante expresión del respeto al ser humano y del cuidado por la educación de la raza. Por eso ensalza á Carnegie cuya munificencia, dice, ha creado en la ciudad de Pittsburg la primera institución que enseña al pueblo á leer poniendo al alcance de todos los niños, libros bien escritos apropiados á su edad y á su situación social. Ciudad de 300.000 habitantes, tiene, fuera de la gran biblioteca central, *siete* más, estratégicamente distribuídas, con salas especiales para niños y nada menos que *ciento cincuenta* depósitos en diversos puntos de la ciudad, de modo que el libro sale al encuentro del niño á la vuelta de cada esquina.

Y bien; debemos contribuir á que se crée y difunda entre nosotros un tipo de biblioteca equivalente al que triunfa hoy en Estados Unidos. No la biblioteca fría, indiferente, mero almacén de libros amontonados de cualquier manera y en cualquier local, abierta acaso á horas intempestivas y dirigida por quienes tal vez ni sospechan la verdadera misión que les incumben, sino la biblioteca que se ha llamado gráficamente «*agresiva*» que, por múltiples medios provoca al niño, incitándole á concurrir, sea para leer allí mismo, sea para recoger el libro que leerá en su casa.

Hé aquí algunas condiciones que debe llenar:

I.—LOCAL ADECUADO.—Ha de reunir requisitos especiales de

(1) Véase *Les bibliothèques populaires*, por MAURICIO PELLISSON, pág. 18.

(2) En el libro «*Méthodes Américaines d' éducation générale et technique*» pág. 178.

comfort, con muebles (1) ad-hoc, mesas de lectura y sillas cómodas para diversas edades, luz y aire suficiente; fresco en verano, tibio en invierno, pisos silenciosos, paredes de colores alegres; flores, cuadros decorativos, etc. Todo dispuesto de manera que arranque al niño la exclamación:

¡Qué bien se está aquí!

II.—QUE EL NIÑO ENCUENTRE FÁCILMENTE TODO LO QUE NECESITA.—Libros instructivos, de estudio ó simplemente amenos, pero sanos; bien impresos, encuadernados, con ilustraciones; colecciones de láminas; mapas, periódicos, fotografías. Todo en armonía con sus gustos, aptitudes, necesidades; y al alcance de su mano, sea que venga á la biblioteca á pasar útil y agradablemente momentos desocupados, sea que llegue expresamente á preparar lecciones que la escuela le señale, composiciones, trabajos especiales, concursos.

Los maestros deben poder utilizar estos elementos de trabajo cada vez que lo hayan menester, sin perjuicio de las pequeñas bibliotecas que deben existir en cada establecimiento y si posible fuese en cada sala de clase. (2)

Esto supone una manera de entender y realizar el fin

(1) Nuestro distinguido compatriota, el Sr. Ernesto Nelson que desde Estados Unidos primero y aquí después, con la elocuencia y entusiasmo de un gran amigo de la educación popular y sembrador de ideas generosas, ha dado á conocer en correspondencias y conferencias, tantas de las hermosas instituciones escolares norteamericanas, informa que en aquel país el problema del mobiliario para las bibliotecas infantiles ha sido objeto de estudios especiales y resuelto admirablemente.

(2) En los programas de las escuelas primarias de Estados Unidos se lee este tópicó. *Enseñar á los niños el uso de la biblioteca*, y refiriéndose á esto dice OMER BUYSE. «No es sin legítimo orgullo, que el director de la escuela primaria conduce al visitante europeo á la biblioteca de la escuela, sala bien iluminada, bien decorada, que sirve á la vez de museo y de depósito de libros. Se encuentra allí, alrededor de mesas minúsculas, en pequeñas sillas ó sillones, numerosos niños de una ú otra clase, haciendo sus deberes ó utilizando libros de referencia apropiados á los diferentes ramos de enseñanza. La institutriz guía la mano de las criaturas de seis á siete años, los debutantes, en la elección de los libros que se encuentran en la estantería, á poca altura del suelo, y les enseña la manera de usarlos; los que tienen 8 años van resueltamente á los estantes, toman deliberadamente el volumen señalado, apresuran sus trabajos, para consagrar el resto del tiempo á la lectura de alguna revista infantil ú otra obra ilustrada; los grandes, de once á catorce años, miran desde arriba la torpeza de los chicos, y se conducen como lectores metódicos y avisados.

Cada grado de estudio de las escuelas posee, además de su biblioteca de referencia, una biblioteca para préstamos á domicilio; los libros, ajustados al grado de desarrollo y á los gustos de los niños, son la propiedad de la escuela, ó más á menudo, un depósito frecuentemente renovado de la biblioteca para niños; los pequeños lectores se llevan las obras, las leen en su casa y dan cuenta de ellas delante de sus condiscípulos en las horas de recitación.

En el corazón de ese mundo liliputiense, los maestros, realmente inventivos en el bien, deponen así el deseo y la curiosidad por informarse, instruirse, elevarse por la lectura. Son ellos los que dirigen el aprendizaje de ese gran pueblo lector y los que crean á los fieles de las bibliotecas públicas». OMER BUYSE, obra citada, pág. 86.

de la escuela que si bien suele ser proclamado de palabra por todos cuando se repite que aquélla debe preparar para la vida completa, educar tanto ó más que instruir, crear sanos hábitos físicos, intelectuales, morales, etc., está lejos de corresponder á lo que se hace en realidad.

Entre nosotros ocurre habitualmente una de dos cosas: ó se lleva al extremo la prescindencia del libro dándose una enseñanza exclusivamente oral, de manera que el alumno no aprende á servirse del más precioso instrumento de que podrá disponer toda su vida, ó se usa un texto único, con frecuencia mal elegido por el maestro ó por la autoridad superior que lo impone; ese texto es seguido más ó menos al pie de la letra, aun cuando se trate de ramos que suponen la observación directa de las cosas, la experimentación, el manejo de un instrumento.

Por excepción ocurre que además de usar como guía un texto bueno, que todos los alumnos de una clase tienen y estudian, se enseñe á ampliar lo que el texto contiene ó á compararlo con el contenido de otros libros, que se pone al alcance de aquéllos. Rara vez se hace investigar en diversas fuentes, como medio precisamente de enseñar á investigar, lo que vale más que la adquisición de un determinado conocimiento que mañana se olvidará.

La excelente práctica de repartir libros entre los niños para que los lean en sus casas, debiendo dar cuenta después, en clase, de su contenido ó de parte del mismo, verbalmente ó por escrito, y respondiendo, en ocasiones, á preguntas de antemano planteadas por el maestro y también por los mismos alumnos, rara vez se ejercita entre nosotros.

Por lo mismo, tampoco se indica libros para ser leídos como entretenimiento sano y agradable, historias, novelas, narraciones de viajes, etc.

Quien averigüe alguna vez tomando clases enteras, en grados superiores de las escuelas y más aun, en los cursos secundarios ó normales, qué libros poseen ó han leído los alumnos, sufrirá la más amarga decepción. Yo la he experimentado muchas veces.

Se comprende, pues, que no se piense en crear bibliotecas cuya necesidad no se siente.

III.—BIBLIOTECARIOS CAPACES.—El bibliotecario no puede ser ya una persona cuyas funciones se limiten á la tarea mecánica de entregar el libro que se le pida. Ha de ser un verdadero

educador, penetrado profundamente de que su misión es análoga á la del maestro de escuela. Debe conocer la literatura escolar y á los niños; saber anticiparse á menudo á los deseos de éstos, adivinarlos, proporcionarles el libro, la lámina, el mapa, que pueden necesitar; decirles dónde hallarán lo que precisan para preparar sus lecciones, el trabajo escrito, la poesía que buscan. Ha de ser muy accesible, inspirar confianza por su afabilidad y buen humor, de manera que el niño vaya á él sin vacilar, cuantas veces lo necesite. El mismo ha de saber acercarse espontáneamente al niño para decirle en ocasiones:

¡Hé aquí un libro nuevo que te interesa!

¿Has leído esta historia?

¿Conoces este periódico?

¿Has visto estas láminas?

Toma ! Lee ! Mira !.....

El bibliotecario debe ser el alma de la biblioteca infantil (1).

IV.—LA HORA DE LOS CUENTOS.—Es esta una feliz institución americana. (2) A una hora convenida, en días señalados de la semana, una persona, generalmente una maestra con dotes especiales para leer ó narrar historias, se presenta en una sala contigua á la biblioteca y allí, rodeada por los niños, que acuden con entusiasmo, refiere cuentos ó historias interesantes destinados no sólo á cultivar el sentimiento ó la inteligencia de aquéllos ó á transmitirles en forma amena nociones útiles, sino á acentuar su amor á la lectura y el hábito de practicarla.

Así por ejemplo: unas veces se trata de una historia breve que termina en el acto mismo y en seguida se indica el libro en que el niño, ya interesado, hallará otras análogas, libro que, naturalmente, está ahí en la biblioteca saliéndose de los es-

(1). Como ejemplo de la trascendencia que pueden alcanzar sus funciones, léase lo que refiere el ya citado OMER BUYSE:

«Uno de los deberes más importantes de los bibliotecarios, es la visita á los padres de los niños que frecuentan la biblioteca. Van con diversos pretextos: para hacerles firmar un formulario, informarse de los motivos por los cuales los chicos se han ausentado de la sala de lectura, etc. El objeto verdadero es conocer las condiciones de vida de los niños, informarse de sus lagunas intelectuales y morales, para tratar de suplirlas por la lectura. Los bibliotecarios no son simples conservadores de libros, sino médicos morales, educadores en el sentido más elevado».

(2). La misma idea habían tenido en Francia aplicada á los adultos. Hace unos 40 años, al inaugurarse, con la asistencia de Laboulaye, la biblioteca popular de Versailles, Mr. EDOUARD CHARTON, que presidía, dijo en su discurso:

«Se van á establecer próximamente, en el local de la biblioteca, lecturas en alta voz, con el fin de dar á los oyentes el gusto de ciertas obras y el deseo de pedir las prestadas para leerlas».

tantes para que el niño lo tome. Otras veces es una narración que se comienza en la hora de los cuentos y que se interrumpe, pero cuando el interés por conocer el resto se ha despertado, de manera que el niño acude en seguida á los estantes, retira los ejemplares que también están allí esperándole para que con ellos satisfaga su curiosidad, continuando solo la lectura de la historia comenzada por el «*Story teller*». Las historias se complementan con proyecciones luminosas ó con toda otra forma adecuada de ilustración. (1)

V.—PEQUEÑAS FIESTAS.—De tiempo en tiempo deben celebrarse actos públicos con música, representaciones dramáticas, recitaciones, cantos, etc., con asistencia de las familias, todo lo cual contribuye á que la biblioteca se rodee de los prestigios que la hacen amada y por lo tanto, concurrida con regularidad.

Hé ahí cómo, el niño que acaso sin saber leer todavía empieza á concurrir á la biblioteca porque allí encontrará libros ó revistas con láminas que hablan por sí ó personas que le refieren cuentos interesantes, y sigue concurriendo después, alumno adelantado, en busca no sólo de historias ó lecturas con proyecciones luminosas, sino de libros, cuadros, mapas y otros elementos de estudio que facilitan su trabajo en la escuela ó satisfacen su deseo de saber más, hábilmente estimulado por el maestro, ese niño, digo, habrá adquirido el hábito de recorrer el camino de la biblioteca y, joven ó adulto mañana, continuará siendo asiduo concurrente, si se tiene la previsión, y es deber imperioso tenerla, de crear bibliotecas en todas partes, de fácil acceso y en las cuales el adulto ilustrado ó el obrero más modesto encuentren cada uno las obras científicas, literarias, artísticas, que deseen, para pasar sana y agradablemente unas horas con lecturas que eleven su nivel intelectual y moral y además, lo que hoy no sucede, abundantes publicaciones de referencias corrientes. Debemos tener lo que MOREL denomina las *bibliotecas de laboratorio* de la vida moderna y en ellas han de figurar las grandes guías generales,

(1). Estos «*Story teller*» suelen ponerse á la disposición de las escuelas, á donde se trasladan para contar, dejando en las clases colecciones de libros que se prestan á los alumnos. También suelen trasladarse á las plazas especiales de juegos, durante las vacaciones, y allí distraen á millares de niños con sus narraciones, empujándoles de esa manera hacia los libros, en las horas desocupadas.

anuarios, almanaques, tarifas, mapas y catálogos—no de bibliófilos sino de comerciantes—indicadores, estadísticas, junto con los últimos diccionarios enciclopédicos, diarios, periódicos, revistas técnicas, de artes y oficios, manuales prácticos, etc., todo á la mano, que pueda verse fácilmente, sin intermediarios.

De las Escuelas Normales puede salir el más eficaz impulso en pro de las bibliotecas infantiles. Anexa á cada instituto de maestros debe funcionar una de esas bibliotecas modelo del carácter descripto. Así, los futuros educadores apreciarán de cerca los incalculables beneficios de las mismas y se ejercitarán en las prácticas respectivas. La Escuela Normal debe ser el almacigo de futuros bibliotecarios infantiles y también para las populares en general.

Bastaría agregar un curso complementario, breve, sobre organización y administración de las bibliotecas y cuidar especialmente el arte de la lectura y todo cuanto sirva para preparar el «narrador de cuentos». Huelga decir que esto último debe formar, de todas maneras, parte principal de las aptitudes de todo maestro.

Cada graduado podrá ser mañana un propagandista convencido y hábil, que lleve la semilla á todas partes, contribuyendo así á que antes de muchos años se vean realizados los bellos ideales á que responde el decreto ministerial aludido al comienzo de este artículo. Y no sólo tendremos bibliotecas populares para adultos, sino las grandes y pequeñas bibliotecas infantiles, los depósitos de préstamo, las bibliotecas circulantes y á domicilio, los clubs de lectura, etc., todas creaciones hoy admirablemente realizadas en Estados Unidos.

No es pecado incurrir en el optimismo de creer que eso llegará para nosotros también.

WINTER JONES, Presidente de la Conferencia Internacional de Bibliotecas celebrada en Inglaterra en 1877, decía en el discurso de apertura: «Antes de pocos años las ciudades se impondrán por sí mismas contribuciones para fundar bibliotecas, como lo hacen para la distribución de agua ó para el servicio de incendios y la biblioteca será, como la escuela y los diarios, uno de los grandes factores morales é intelectuales de la comunidad».

Y EUGÈNE MOREL ⁽¹⁾ ha podido escribir ahora con verdad: «El tiempo ha llegado después de medio siglo de esfuerzos, que

(1) Bibliothèques, Paris, 1908.

triunfan hoy en Inglaterra y Estados Unidos (1) de concebir la lectura como un servicio público, municipal, análogo á los hospitales, la luz—la del gas,—la higiene—la del cuerpo».

Por mi parte, propóngome crear, tan pronto como obtenga los elementos necesarios, una biblioteca infantil que funcionará en la Escuela Normal que dirijo, sirviendo á los alumnos de la escuela primaria anexa y también á los de las escuelas públicas vecinas.

Entre tanto, he organizado, á título de ensayo, un modesto curso de *Biblioteconomía*—acaso el primero abierto entre nosotros—destinado á un grupo de alumnos normales que concurren voluntariamente y los cuales podrán adquirir, junto con especiales aptitudes relacionadas con la organización y administración de las bibliotecas, cierto conocimiento concreto, que les será utilísimo, de la literatura de su especialidad. Dividida la biblioteca en secciones armónicas entre sí, los alumnos normales pasarán por turnos por todas ellas, con lo que, á la vez de adquirir aptitudes técnicas especiales, facilitarán simultáneamente el servicio de la biblioteca, supliendo en parte, la carencia de empleados especiales, rentados.

Se ha adoptado el sistema de clasificación decimal combinado con el de la ficha ó tarjeta suelta, todo ello bajo la dirección desinteresada de un especialista tan entusiasta como competente: el ingeniero Sr. Federico Birabén, gran propagandista de ese sistema entre nosotros.

He organizado, además, un pequeño curso de lectura expresiva, primer paso en el sentido de preparar nuestro «*Story-teller*».

Considerando que algo análogo puede hacerse sucesivamente en todas las escuelas normales, repito que así contribuiríamos eficazmente á convertir en hermosa realidad la vieja aspiración

(1).—En 1900 había en Estados Unidos 5383 bibliotecas de más de 1000 volúmenes y 9261 menores, con un total de 90 á 100 millones de volúmenes y fuera de toda donación ó entrada particular el impuesto especial para las bibliotecas producía 6.000.000 de dólares, alcanzando la compra anual de libros á la suma de 2.500.000 dólares. Esa cantidad debe estar muy aumentada hoy.

En las cifras arriba citadas no están comprendidos 7.503.588 folletos ni 1357 bibliotecas escolares y de sociedades.

Hoy la más pequeña ciudad posee su segundo templo: la casa de lectura con sus tres salas: 1ª diarios y revistas, á la entrada; 2ª sala de préstamos, al lado ó arriba; 3ª sala de referencias donde se lee los libros que no se prestan y donde se hallan los últimos anuarios, mapas, guías, indicadores, todo el material impreso más reciente, necesario á la vida práctica. Casi siempre existe una 4ª sala: *juvenile room*.—A veces una 5ª para *ladies*.—Y están abiertas sin interrupción, desde las 9 de la mañana».

Es frecuente hallar también, anexo á la biblioteca, salas de baños, piscinas, gimnasios, un auditorium, sala para conferencias, proyecciones luminosas, un patio y jardín para sentarse y leer.

de Sarmiento y de cuantos desean ver desarrollado el hábito de la buena lectura como factor principalísimo de progreso individual y social.

Por fin y sin perjuicio de estimular en todas las formas la acción privada y de asociaciones, las autoridades escolares completarán la obra en todas partes, creando bibliotecas para maestros, para alumnos y populares. Algunos Consejos Escolares de esta Capital tienen bastante adelantado en ese sentido.

Por las indicaciones prácticas que contiene y por si pudiesen ser útiles, transcribo á continuación de este artículo un proyecto que formulé y presenté en comisión con los señores Federico Birabén y Salvador Barrada, al *Primer Congreso de Bibliotecas Argentinas*, celebrado en Buenos Aires en noviembre del año pasado, proyecto que fué aprobado por unanimidad.

Esa transcripción me evita alargar este artículo extendiéndome sobre algunos tópicos, importantes también, que el proyecto contiene. Son, por lo demás, ideas que no necesitan comentario; su bondad surge de por sí, hallándose encuadradas dentro del concepto que de las bibliotecas acabo de exponer.

Sobre un punto no más quiero agregar dos palabras:

Es lo más común hallar que el afán de los bibliotecarios es enriquecer la biblioteca, con el mayor número posible de obras distintas; su ideal supremo sería, acaso, que ninguna obra aparecida en el mundo dejase de estar representada en los estantes.

Pero ocurre en todas las bibliotecas, sobre todo en las especiales, v. gr. para maestros ó para niños y en las populares también, que hay cierta clase y número de obras muy solicitadas, otras que lo son menos y muchas que duermen eternamente en los estantes. Consecuencia: las primeras no están nunca disponibles, el interesado se cansa de esperar, la biblioteca le resulta inútil y no vuelve á ella.

¿Por qué no sacrificar aquel prurito de tenerlo todo, al más racional de poseer abundantes ejemplares repetidos de lo que á todos interesa leer y de lo que interesa que todos lean? Réserve lo otro para determinadas bibliotecas adonde acudirán los que lo necesiten.

Seamos sensatos y prácticos subordinando la organización de las instituciones al fin principal que con ellas se persigue y no á puntos de vista particulares de menor importancia.

Buenos Aires, Septiembre de 1909.

PABLO A. PIZZURNO.

Director de la Escuela Normal de Profesores.

Proyecto sobre bibliotecas de maestros y escolares.

Considerando que la eficacia de la acción de las bibliotecas para maestros y para escolares depende en gran parte de su mejor ubicación, al alcance inmediato de los interesados, así como también de la dotación y organización especiales á que deben responder,—

El Congreso de Bibliotecas Argentinas recomienda la realización práctica del siguiente:

PROYECTO

I.—*Bibliotecas para maestros.*

Art. 1º—El Consejo Nacional de Educación en la Capital Federal y poblaciones de su dependencia en el orden escolar y los Consejos Generales de Provincia en las capitales y ciudades importantes respectivas, establecerán, bajo la dependencia inmediata de la Biblioteca Central de Maestros, donde la hubiere, una biblioteca «por distrito», la que podrá tener sucursales en el mismo cuando las circunstancias lo requieran.

Art. 2º—Estas bibliotecas contendrán obras:

- a) de referencia (diccionarios, enciclopedias, etc.).
- b) de ilustración general.
- c) especiales (didácticas, pedagogía general, metodología, psicología infantil, etc.).

debiendo tenerse duplicadas en números suficientes de las que fueran más solicitadas.

II.—*Bibliotecas escolares.*

Art. 3º—En cada escuela se creará una biblioteca infantil para uso de los alumnos, la que contendrá obras de estudio y de lectura ilustrativa y amena incluyendo en abundancia libros de cuentos, aun para los niños de grados inferiores.

III.—*Disposiciones comunes.*

Art. 4º—Las obras á adquirir serán elegidas por el Consejo Nacional de Educación ó los Consejos Generales de Provincia, previo informe de la Biblioteca Central y de la Inspección Técnica respectiva; pero se invitará á los miembros del personal docente á que propongan las que consideren conveniente incorporar á las bibliotecas.

Art. 5º—Las bibliotecas serán circulantes y siempre que se pueda con servicio de lectura.

Art. 6º—La Biblioteca Central y la Inspección Técnica proyectarán y someterán á la aprobación superior, la reglamentación del servicio de las bibliotecas para maestros y niños, en cuanto se refiere á horarios, préstamos, lecturas y consultas, deberes del lector, etc.

Art. 7º—El personal colocado al frente de las bibliotecas de que se trata será nombrado á propuesta de los Consejos Escolares respectivos, quienes deberán elegirlo de entre los miembros del personal docente. Los candidatos serán sometidos á un estudio previo de aprendizaje en la Biblioteca Central y á un examen de aptitud ante una comisión permanente, constituida por el Director de la Biblioteca Central, un Inspector Técnico y un Vocal del Consejo Nacional de Educación ó del Consejo General de Provincia correspondiente.

Art. 8º—La Biblioteca Central formulará «listas permanentes» de obras para las bibliotecas de distrito y escolares, las cuales deberán tenerse siempre al día y publicará un «*Boletín Bibliográfico*», periódico, con ligeras noticias sobre las obras recibidas, boletín que deberá circular gratuitamente en las escuelas.

Art. 9º—Al proyectar nuevos edificios escolares, las autoridades respectivas tendrán en cuenta la necesidad de incluir en ellos los locales para las bibliotecas.

Art. 10.—Cuando sea posible se construirá algunos edificios especiales que tengan anexos á las bibliotecas las dependencias que se requieran, á los efectos de celebrar en ellas conferencias, lecturas públicas para adultos y para niños, reuniones sociales, fiestas, etc.

IV.—*Proposiciones Generales.*—(Extensión bibliotecaria).

Art. 11 - Las autoridades escolares superiores favorecerán:

- a) la celebración de conferencias y de lecturas periódicas públicas, para adultos y también para niños. A este último efecto, estimularán la formación de lectores especialmente preparados á imitación de los llamados STORY TELLER en los Estados Unidos.
- b) la publicación de obras originales de cuentos para niños ó la traducción de las extranjeras existentes.

EL PLACER Y LA MORAL EN LOS EJERCICIOS FÍSICOS (1)

I

El ejercicio es, ante todo, una cosa útil. Los servicios que presta no se circunscriben al individuo: se extienden á la nación entera, puesto que cada ciudadano está llamado á utilizar sus fuerzas en la defensa del país; tienen un alcance todavía mayor, desde que el mejoramiento físico de la generación actual tendrá por efecto preparar generaciones más fuertes. No es pues, de extrañar que, sobre todo, se considere el ejercicio por su parte seria, y que se tienda á aplicarlo con cierta austeridad, sin hacer gran caso de lo que puede hacerlo agradable.

Pero el placer en el ejercicio tiene mayor alcance que el de un simple recreo, que el de un momento de satisfacción. Y los beneficios que el niño puede recibir de él, en manera alguna son indignos de preocupar la atención de los hombres serios.

Hoy deplora todo el mundo la repugnancia que los muchachos manifiestan por el ejercicio; y el placer es el estimulante que, más que otro alguno, puede despertar la afición á él. Este primer servicio merecería ya ser tomado en consideración, pero para algunos, esta consideración no merece ser tomada en cuenta. No se trata de consultar el gusto del niño, sino de aplicar una medida necesaria:—«La gimnasia será obligatoria, como la instrucción. «Poco importa que guste ó no al niño, con tal que se someta á la «regla. Reconocido el ejercicio como una necesidad higiénica, debe «imponerse con inflexible severidad. Todos los reclutas aprenden «bien el ejercicio ¿porqué no aprenderán, pues, los niños la «gimnasia?»».

Así razonan los que pretenden no ver en el ejercicio más que su aspecto *serio*. Para esos, poco importa su forma, con tal que haga trabajar los músculos. Poco importa, sobre todo,

(1) Del libro del Dr. Fernando Lagrange, *L'Hygiène de l'Exercice chez les Enfants et les Jeunes Gens*.—París, Alcan, 1890.

que sea atrayente: el niño será sometido á él, porque la regla lo exige. Desde entonces, será naturalmente escogido el ejercicio más cómodo. El trapecio es de fácil instalación ¿porqué, pues, no será el trapecio el instrumento de la regeneración física? Hace gastar fuerza al niño y ocupa poco lugar en una habitación. ¿Acaso no son éstas las dos condiciones esenciales de un aparato de gimnástica escolar?

Un industrial ha ideado cosa mejor todavía. Se sujeta en la pared un tablero de madera. De este tablero salen cuatro ó cinco grandes aros á los que se atan otras tantas cuerdas. Cada cuerda pasa por una polea y se la ata á un contrapeso. El aparato no estorba y pueden fatigarse en él cuatro ó cinco niños á la vez. Puede verse en algunas escuelas primarias, cómo los alumnos se prenden gravemente del ingenioso aparato y tiran de las pesas con todas sus fuerzas, unas veces de espaldas y otras de cara á la pared. A esto se le llama *gimnasia de sala* y con este nombre han dado los inventores salida á su ingenio. Uno ha ideado unas tiras elásticas que el niño estira luchando contra la fuerza retráctil del cautchuc. Otro ha construído una especie de caballete de hierro provisto de manijas y pedales, mediante los cuales las manos y los pies del niño se esfuerzan á un tiempo para dar vueltas á una pesada cigüeña.

Por estos medios y aun por bastantes más, sería cosa fácil dar al niño una fuerte dosis de trabajo muscular. Sería también, merced á una juiciosa elección de movimientos, hacer trabajar todos los músculos del cuerpo; y piensan muchos, que este es el único fin de un ejercicio higiénico. Pero olvidan que el ejercicio jamás es completamente higiénico, si el niño no experimenta con él, placer alguno, ¿Cómo puede hallarlo en tirar de una polea ó en estirar un resorte?—Se contestará á esto, que no es para divertir al muchacho que se le exige el trabajo físico, sino para darle fuerza y robustecer su salud.

Pero en esto precisamente estriba la laguna de que adolecen todos los sistemas; porque el placer que está desterrado de ellos, constituye un elemento higiénico indispensable al niño, como esperamos demostrar con argumentos científicos.

II

Quando los anatomistas quieren hacer más comprensible la estructura íntima del cuerpo humano, emplean el microscopio.

pio que agranda los detalles. Del mismo modo puede hacerse más evidente un hecho fisiológico buscando sus manifestaciones extremas, cuando sus más delicados aspectos pudieran pasar inadvertidos. De este modo procederemos para hacer ver los efectos higiénicos del placer.

Si se observan las transformaciones que un transporte de gozo puede causar en un organismo debilitado, no se puede dudar que el placer moral sea capaz de producir efectos físicos.

Véase un hombre que acaba de salir de una larga enfermedad: su aspecto abatido, su tez macilenta, su actitud desmayada, sus piernas enflaquecidas no pueden sostenerle; sería incapaz de abandonar su sillón y estar de pie. Pero llega una carta, y de repente se transforma su fisonomía y toda su actitud.

La tez se colora, el aspecto se anima, el talle encorvado se endereza; se levanta y anda. En el transporte de su alegría, ha vuelto á hallar todos los atributos de la salud. La noticia feliz ha modificado por un instante, su estado de languidez y prostración. Con mucha frecuencia, esta impresión placentera marca un progreso duradero y un rápido camino hacia la salud.

Algunas veces sus efectos son poco durables, pero, por fugaz que sea la transformación que ha aparecido bajo la influencia del placer, merece la atención del higienista y exige una explicación científica.

¿Porqué ha venido este relámpago de vigor físico á iluminar súbitamente todo el organismo? ¿Cómo ha recuperado la circulación de la sangre toda su energía de golpe, y cómo de golpe han recibido los músculos debilitados la fuerza necesaria para sostener ese cuerpo inerte?

Porque el transporte de gozo, resultante de la feliz noticia ha obrado una reacción sobre los centros nerviosos.

Existe toda una clase de medios higiénicos que no tienen más misión que la de operar *reacción* sobre los centros nerviosos, es decir, llevar á la célula nerviosa una excitación capaz de poner en libertad su energía, y de derramarla sobre todos los órganos para activar su funcionamiento. En los neuróticos deprimidos, cuando todas las funciones vitales han languidecido sin lesión de los órganos, se consiguen resultados maravillosos por medio de la hidroterapia. A la viva impresión que excita los centros nerviosos bajo el choque del agua fría, sucede la serie de fenómenos que constituyen la *reacción*; y se observa en todo el organismo como una más grande intensidad de vida. La piel se calienta y el semblante se anima, el corazón late con

mayor energía, los movimientos se hacen más fácilmente, y se siente en todo el organismo un sentimiento de distensión y bienestar. ¿No son acaso estos síntomas, precisamente, los que se observan en el hombre á quien ha venido á excitar el cerebro una emoción agradable?

Tratando de darse cuenta del mecanismo íntimo de este fenómeno de la *reacción*, se ve que consiste esencialmente en el hecho de dar libertad á cierta suma de energía que estaba detenida en la célula nerviosa y permanecía en estado latente. Una botella de Leyden cargada de electricidad, cuando se halla aislada de todo contacto, no manifiesta en efectos exteriores la fuerza que contiene; pero si se la aproxima á un cuerpo metálico, excítase la energía eléctrica y se produce la chispa. De igual modo en las moléculas del cerebro queda «condensado» y en «estado latente» cierta cantidad de influjo nervioso, hasta el momento en que una excitación conmueve la célula y pone su energía en libertad.

Existe también constantemente en el cerebro cierta cantidad de fuerza desocupada, y los agentes de orden psíquico ó de orden moral que producen *reacción* en los centros nerviosos, tienen por efecto poner inmediatamente el organismo en posesión de esa fuerza de reserva de la que no disponía libremente. Así es como se explica la posibilidad de devolver momentáneamente las fuerzas á un sér vivo, sin que se introduzca en su organismo nada que pueda hacer el papel de alimento. Que caiga un hombre desvanecido y sin conocimiento alguno; sus funciones vitales se debilitan en seguida hasta el extremo: sus miembros quedan inertes, incapaces de movimiento, la respiración es tan débil, que levanta apenas el pecho y el pulso tan débil que no se le puede encontrar. Entonces puede volverse el paciente á la vida haciéndole beber un cordial, como avivar la llama que se extingue en una lámpara, echando aceite en ella. Pero existe un procedimiento más rápido y más seguro. En vez de introducir en el organismo materiales capaces de darle fuerza, puede tratarse de *libertar* de los centros nerviosos la que se halla presa en ellos; se puede «excitar» la célula cerebral por medio de diversos procedimientos, y obligarla á poner en acción su energía latente. A este hombre en síncope, al que abandona la energía vital, basta, para devolverle las fuerzas, azotarle vivamente el rostro con un lienzo mojado y á los pocos segundos se notará que el corazón recobra su fuerza normal, los movimientos respiratorios su amplitud, y todos los

músculos su vigor de costumbre. La viva impresión física debida á la flagelación de la piel ha excitado las células cerebrales, haciendo salir de ellas cierta cantidad de fuerza que, á falta de otro nombre más exacto, se denomina «influjo nervioso».

Así es como obran todas las impresiones físicas vivas que aumentan momentáneamente las fuerzas. Así obra, por ejemplo, el latigazo del carrero, que hace al caballo capaz de trotar todavía, cuando sus fuerzas parecían totalmente agotadas. Esta similitud de acción entre los alimentos y las excitaciones físicas ha llamado la atención de los observadores más vulgares, y el carrero, al dar el latigazo á su caballo, dice sosegadamente que le «da su cebada».

Las impresiones morales alegres, obran sobre los centros nerviosos con todo el poder de un latigazo, para que salga toda la energía cerebral que en ellos se amodorra. Tras una larga jornada de camino en que el cazador no ha encontrado caza alguna, toma la senda de su casa. Extenuado de cansancio, arrastra las piernas y su escopeta le parece de un peso enorme. Pero hé ahí que salta una liebre; la mata, y súbitamente se distienden y fortalecen sus corvejones, se endereza su talle y su marcha se hace tan viva como á la salida. Y sin embargo, lleva encima tres ó cuatro kilogramos de más.

Todo el mundo lo sabe: la alegría reconforta al hombre y reanima sus fuerzas físicas. En la cumbre del San Bernardo, cuando Bonaparte pedía á sus soldados que se prendieran á los cañones á fin de arrastrarlos á través de los precipicios de la montaña, nada descuidaba para hacer nacer en ellos impresiones agradables. En los pasajes más escarpados, cuando veía los hombres dispuestos á detenerse ante dificultades insuperables, disponía que las bandas de los regimientos tocaran los aires más alegres y las pesadas piezas de artillería franqueaban las pendientes más abruptas.

Si aun son necesarios más ejemplos ¿no se sabe acaso, hasta qué punto es el placer moral un elemento poderoso de lucha contra ciertos agentes físicos que ponen en peligro la salud, por entorpecimiento de la energía vital? Los viajeros que han explorado las regiones árticas han descripto, todos, ese entorpecimiento general de las funciones orgánicas que resulta del frío y han consignado sus peligros. Y para luchar contra tal disminución de la actividad nerviosa, han tratado todos de proporcionar alegrías á sus gentes. Al lado de las sustancias crasas ó alcohólicas, susceptibles de alimentar las combustiones vitales,

y al lado del ejercicio muscular capaz de abrir paso al calor del cuerpo, han buscado las diversiones de toda clase y cuanto es capaz de engendrar este poderoso modificador higiénico que se llama alegría.

Los grandes efectos del placer moral se hacen sentir hasta en las enfermedades graves. Y no hablamos tan sólo de esas afecciones puramente nerviosas, como la melancolía, la hipochondría, en que una reacción agradable produce á veces reacciones tan potentes. En las afecciones más materiales, cuando el organismo ha de luchar contra una causa de desorganización, tal como un germen infeccioso, ó bien, reparar pérdidas ó cicatrizar heridas, en todos estos casos en que la resistencia de la constitución es elemento de cura, la alegría obra como tónico poderoso. ¡Cuán hermosas curaciones realizarían los médicos, si, teniendo en su mano las circunstancias, pudieran proporcionar á sus enfermos las emociones placenteras! Todo el mundo sabe que graves afecciones han podido modificarse profundamente, merced á un suceso que haya causado un placer vivísimo al enfermo. Desde mucho tiempo han dejado constancia los cirujanos, del hecho de que las ideas alegres deben ser puestas entre las condiciones que favorecen el éxito de las operaciones: y se ha notado la curación más rápida de las heridas de guerra en el bando vencedor, en que el contento de la victoria parece ayudar la cicatrización de los tejidos.

Tal es el efecto saludable del placer en el hombre agotado ó enfermo. Veamos ahora, cual sea su utilidad higiénica en el hombre que goza de salud.

III

Cuando se estudian las leyes de la vida orgánica, uno se sorprende al ver que cada órgano necesita para funcionar, ser solicitado por un agente especial, que es su natural excitante. Así el excitante natural del ojo es la luz, sin la cual el órgano de la visión no podría funcionar. Del mismo modo, el excitante del estómago es el alimento cuya ingestión determina la abundancia de jugos que producen la digestión. Si se suprime el excitante la función se suprime de golpe: el órgano no entra en juego. El sentido del olfato no se pone en acción sino en virtud de los olores; y el silencio absoluto, pone el oído en forzado reposo.

Lo mismo sucede con todas las demás funciones; pero con

la diferencia de que todas ellas no tienen, como la vista y el oído, un excitante único. Para muchos órganos que son esenciales para la vida, parece como si la naturaleza hubiese querido multiplicar especialmente los medios de excitación, á fin de evitar una interrupción de funcionamiento. Así, por ejemplo, el pulmón, cuya paralización produciría la muerte, puede ser puesto en acción por multitud de excitantes diversos. El verdadero excitante de la respiración es el ácido carbónico, que el pulmón debe eliminar y de que está cargada la sangre después de las combustiones vitales. Pero, además de tal excitación debida á un agente interno, el pulmón recibe la influencia de muchos agentes exteriores capaces de despertar su energía; una corriente de aire frío, un olor penetrante como el del vinagre, una viva sensación en la piel por medio de un lienzo mojado, un sinapismo, etc., son otros tantos excitantes de la respiración. Y para la criatura que acaba de nacer, el excitante del primer movimiento respiratorio, es la sensación nueva del aire ejercida en la superficie de la piel.

Ningún órgano posee excitantes tan numerosos y tan diferentes como el cerebro. Las funciones de este órgano despiértanse, efectivamente, tan bien bajo la influencia de las impresiones morales, como por el efecto de las sensaciones físicas. De todas maneras, el cerebro queda siempre sujeto á las mismas leyes de funcionamiento de los demás órganos, no pudiéndose imaginar un acto cerebral, que no tenga por punto de partida una excitación, sea interior ó sea externa.

No podría darse la razón íntima de este modo de funcionar los órganos; pero se pueden comprender con facilidad sus resultados, que llegan en suma á una economía de la fuerza vital. Toda función supone un gasto de fuerza; y se llegará sin duda á determinar, en trabajo mecánico, la equivalencia de la fuerza gastada por una glándula que secreta. Mientras tanto, todo el mundo comprende con facilidad, que una abundante secreción de jugo gástrico, es un gasto para el organismo; y que, por consiguiente, hay una economía real en el hecho de que el jugo gástrico no está abundantemente secretado sino en presencia de su excitante natural, el alimento introducido en el estómago. Hay una economía de fuerza, de igual modo evidente, en el hecho de que el cerebro no funciona constantemente con toda la energía de que es capaz, sino á medida de las excitaciones que recibe. La fuerza inherente á la célula cerebral y que se ha denominado «influjo nervioso», puede, merced á esas

alternativas más ó menos regulares de actividad y de retardamientos del órgano, economizarse y tenerse en reserva como las aguas de un estanque cuya corriente no fuese continua, sino regulada por el chorro de sus caños, ora abiertos, ora cerrados.

De estas condiciones en que se ejercen las funciones cerebrales, resulta la necesidad de la intervención bien regularizada de los excitantes naturales. Si las excitaciones son demasiado frecuentes y prolongadas, el funcionamiento es excesivo, el influjo nervioso se gasta con exceso, el depósito se agota.

Pero, si la función falta de excitante, la energía queda, por decirlo así, encerrada en el órgano que no puede gastarla; hay entonces exceso de economía; y de aquí un peligro de otro género, cuyo alcance importa determinar.

El cerebro puede ser considerado como el centro principal de la energía vital. Todos los órganos del cuerpo se hallan en íntima comunicación con él por intermedio de los nervios, recibiendo de ellos el contingente de influjo nervioso necesario para su funcionamiento. Si se aísla del cerebro una región cualquiera del cuerpo, cortando para ello todos los filamentos nerviosos que la unían á él, se paralizan inmediatamente los músculos de aquella región, las glándulas dejan de secretar, y aparecen perturbaciones de circulación caracterizadas por el enfriamiento del miembro, perturbaciones de la nutrición que terminan en atrofia.

Se comprende, pues, bien, que una falta de excitación del cerebro pueda hacerse sentir en sitios distintos del cerebro mismo. Si no se realiza un desprendimiento suficiente de energía cerebral, no es tan sólo el funcionamiento del cerebro el que se retarda, sino todos los órganos á quienes él enviaba su contingente de influjo nervioso. Del mismo modo que el exceso de excitación del cerebro se traduce en una superactividad de todos los órganos, de igual manera el entorpecimiento, la inercia de las células cerebrales, traen consigo una especie de languidecimiento en todas las funciones del cuerpo.

Todos estos desarrollos eran necesarios, para llegar á comprender cómo los resultados del placer pueden tener un alcance mayor que la conmoción agradable de la célula cerebral, y cómo una emoción de gozo puede obrar sobre la nutrición.

Para que las funciones orgánicas se cumplan con una actividad suficiente, se necesita que cada órgano reciba cierta cantidad de influjo nervioso. Siendo, pues, las emociones gozosas excitantes de la energía cerebral, son causa de que el in-

flujo nervioso, desprendido de las células en que se hallaba depositado, mane como el agua de un estanque cuyos grifos se abren y vayan á inundar, por así decirlo, todos los órganos del cuerpo, comunicándoles su bienhechora energía.

Y no se crea que ésta sea una imagen rebuscada. Véase al hombre bajo la impresión de una emoción alegre, y sígase paso á paso la marcha de las modificaciones producidas en su organismo por el placer. Lo primero es la manifestación de un efecto directo sobre el cerebro mismo, órgano del pensamiento y sitio de las impresiones conscientes; es la expresión despejada de los rasgos faciales; es la brillantez de la fisonomía. Pero ésto no es todo. El influjo nervioso puesto en acción por el placer, no se detiene en el cerebro; llega al corazón acelerando sus latidos, la circulación se hace más activa; alcanza el aparato respiratorio y el pecho se levanta con movimientos más amplios y más precipitados, que son, también, una manifestación de alegría. Finalmente, los músculos de los miembros mismos, galvanizados por esta verdadera descarga de influjo nervioso, entran en juego y traducen en gestos exuberantes, la excitación que reciben. Si el placer está en su paroxismo, no es cosa rara observar botes, saltos, corridas, sobre todo en los individuos más excitables. Los movimientos involuntarios, y hasta inconscientes, la aceleración del curso de la sangre, la actividad mayor de la función respiratoria, en una palabra, el aumento momentáneo de todas las fuerzas vitales, prueban de sobra que bajo la influencia del placer, se ha operado por completo en todo el organismo, una distribución más abundante de esa fuerza tan útil á las funciones de la nutrición y que, sin conocer con precisión su esencia, denominamos «energía vital».

Tal es el efecto físico del placer. ¿Cómo puede, pues, desconocerse su alcance higiénico? Y tal desbordamiento del influjo nervioso sobre los nervios y sobre los grandes órganos ¿no es acaso lo que busca la higiene á cada momento? El placer es capaz de aumentar la provisión de energía vital de cada órgano. Si se nos objetara que una impresión de alegría no agrega al organismo ningún elemento extraño capaz de aumentar su resistencia, preguntaríamos qué elemento llevan á los líquidos ó á los sólidos de la economía las «fricciones secas», el «masaje», la aplicación del «lienzo húmedo». ¿Y quién podría no obstante, negar el valor de tales medios higiénicos? Estos poderosos modificadores de la nutrición, no deben su acción benéfica sino á la reacción que producen sobre los centros ner-

viosos. Y tanto ellos como cuantos basan sus efectos sobre una excitación viva de los nervios sensitivos, no son sino «excitantes de la energía vital» y, á este título, el placer puede figurar entre ellos. Como ellos, la alegría es un «tónico».

IV

Cada órgano espera la acción de su excitante natural para entrar en juego; pero la naturaleza vela constantemente para que tal excitante no falte nunca. Los alimentos son los excitantes de la función digestiva y su introducción en el estómago está asegurada por esas apremiantes invitaciones á beber y á comer, que se llaman sed y hambre. De este modo, hay en nosotros una cantidad de apetitos, de necesidades, cuya satisfacción se halla íntimamente ligada á la regularidad de las funciones vitales.

Pertenece á este número la necesidad del placer.

Esta necesidad no se observa solamente en el hombre, sino también en los animales y particularmente en los jóvenes. No es posible desconocerlo, si se observan los animales de fisonomía muy expresiva, como la de los perros. Para todo observador, es cosa clara que los movimientos vivos á que se entregan los cachorros, no tienen solamente por objeto hacer ejercicios, sino estar alegres. Cuando el padre ó la madre dirigen estos juegos, sus gestos, y hasta su fisonomía, demuestran que se prestan á una diversión; y nada hay á veces mas cómico, que ver una perra vieja y pesada darse aires juveniles y tomar actitudes placenteras para divertir sus pequeñuelos.

¿Acaso la primera excitación del cerebro que la madre trata de hacer en su hijito, no es una impresión de alegría? Y véase cómo esta primera sensación de placer, provoca en seguida en los miembros y en el cuerpo entero, movimientos bruscos y enérgicos, indudable manifestación del influjo nervioso que ha venido á derramarse á flote sobre todos los músculos. ¿Cuál es la madre que no se ha ocupado en hacer reír la criatura á quién da el pecho? ¿No le dice acaso su instinto que tal diversión es cosa útil? Ella nada sabe de fisiología, pero comprende perfectamente que sus caricias maternas son una práctica saludable. Indudablemente no se preocupa mucho de lo que nosotros llamamos «el influjo nervioso», pero en cambio, observa á su hijo, y sabe muy bien que después que lo ha hecho reír, está más rosado, más fresco, más despejado; y no se sorprenderá si el

médico le dice que dando alegría á su hijo, aumenta su «energía vital» y lo hace más vigoroso. Son repetidas las veces que, se ha señalado la diferencia de resultados entre la cría mercenaria y la cría materna, no obstante ser frecuentemente la nodriza pagada más vigorosa y más sana que la madre; pero es que no todo consiste en ser una buena lechera. Suprimid el amor maternal, y haréis desaparecer esa ingeniosa solicitud que á cada caso encuentra ocasión para dar al niño este poderoso tónico: la alegría.

Cuando el niño crece y sale de los brazos de la madre, se ve desarrollar en él el instinto del placer. Y no nos referimos ahora al placer físico, sino á esta emoción puramente moral cuya impresión alcanza directamente los centros nerviosos, sin conmover los nervios sensitivos. Por cualquier motivo se manifiesta en el niño ese instinto que le hace buscar las impresiones gozosas. El frío, la nieve, una salpicadura de agua en el rostro, las sacudidas y las caídas, todos los incidentes, en una palabra, que pondrían mal humorado é irascible, son para el muchacho, pretextos para prorumpir en risotadas.

Y en esta risa fácil que es la característica de la infancia, aparece claramente el papel higiénico del placer. La alegría es más necesaria al niño que al hombre, porque éste tiene muchas ocasiones que faltan á aquél, para poner en juego la actividad cerebral y de excitar el desprendimiento de influjo nervioso. El niño no puede tener las emociones fuertes del valor, de la indignación, ó bien los transportes de la admiración, del entusiasmo. Y es bien sabido, cuán saludables son estos grandes movimientos del alma, no solamente para el alma, sino para el cuerpo. ¡Cuántas veces quisiera el médico higienista, llamar en su ayuda una sacudida moral capaz de poner en movimiento las células cerebrales que están entorpecidas! Las distracciones de todo género, los viajes con el interés de curiosidad que despiertan, son otros tantos excitantes del cerebro, que el médico tiene que prescribir algunas veces. Algunas veces, también, el choque de una impresión repentina ha sido más eficaz que las prescripciones del facultativo, para hacer salir esta energía vital de los centros nerviosos en que se hallaba detenida en estado latente, y distribuirla por todos los órganos que languidecían por falta de ella.

En materia de excitante de orden móvil capaz de poner en juego la actividad del cerebro, el niño no tiene más que la alegría. El placer es un excitante cerebral que la naturaleza ha

previsto y sin el cual no podría ser perfecto el equilibrio vital. El niño necesita la alegría como la planta necesita la luz. La luz no es para la planta un alimento, sino un excitante necesario para ciertos fenómenos químicos de la nutrición. Igual cosa es la alegría para el niño. Y si la planta se agota por falta de sol, el niño se demacra por falta de placer.

V

¿Es necesario insistir aún sobre los efectos del disgusto y del fastidio? En tanto el placer y la alegría favorecen la regularidad y la actividad de los actos nutritivos, en tanto las impresiones penosas ó las sensaciones simplemente monótonas originan el retardo de la nutrición.

Nadie desconoce hoy la influencia de las impresiones tristes y «depresivas», no solamente para producir afecciones nerviosas como la melancolía y la hipocondría, sino para ocasionar también enfermedades orgánicas tales como el cáncer, ó perturbaciones profundas en la nutrición, tales como la diabetes.

El fastidio no es enteramente lo mismo que la pesadumbre; pero sus efectos son idénticos, con casi la igual intensidad. El pesar, hablando con propiedad, no tiene por resultado la falta de excitación del cerebro, porque las células cerebrales se conmueven tanto por efecto del dolor, como por el de la alegría; pero al revés de las excitaciones placenteras que tienden á aumentar la actividad de todos los órganos en que se distribuye el influjo nervioso, las excitaciones dolorosas tienen por efecto retardar y suspender, por decirlo así, los actos vitales. Las emociones tristes producen, lo mismo que la alegría, efectos reflejos sobre los órganos principales; pero estos efectos se traducen por una serie de fenómenos del orden de los que Brown-Séquard llama actos de *inhibición ó reflejos de detención*. El dolor repercute sobre el corazón y sobre los pulmones tan fácilmente como el gozo; pero en vez de hacer latir el primero, lo paraliza; en lugar de dilatar el pecho lo comprime en ese penoso estado que se llama angustia. El dolor, del mismo modo que el fastidio, disminuye la actividad de los órganos. Y el fastidio ejerce sobre la nutrición, los mismos efectos incómodos del pesar.

El fastidio es un estado de espíritu resultante de falta de actividad cerebral; y si el placer hacía en un momento sentir á todas las funciones vitales los beneficios de una abundante

distribución de influjo nervioso, el fastidio retiene en las células cerebrales esta energía bienhechora que tonificaba todos los órganos. Cuando el cerebro cae en el entorpecimiento y postración, parece como que la vida orgánica disminuye y se reduce á sus mínimas manifestaciones. El influjo nervioso queda encerrado en las células cerebrales á falta de un excitante capaz de hacerlo salir de ellas, y—cosa digna de notarse,—se ve entonces, en ese sér que no utiliza aquella fuerza y que economiza con exceso la energía de los centros nerviosos, los mismos fenómenos que aparecen en aquellos que abusan de los excitantes y que derrochan su energía vital.

La falta de excitación cerebral trae el entorpecimiento intelectual y físico, y es también la postración del cuerpo y del espíritu la que indica el agotamiento nervioso por abuso de excitantes. Se ve caer en el desfallecimiento y la tristeza, lo mismo á los que están privados de toda emoción placentera, que á los que han abusado del placer. ¿No se ve, pués, que en el fondo, estas dos condiciones tan opuestas, conducen á un resultado idéntico? ¿Y no se hallan acaso en igual situación—ante las necesidades de la vida,—los que han agotado todo su haber y los que poseen un capital de que no se disfruta?

El sér viviente que permanece en esta triste atonía, resultante de la falta de excitación cerebral, posee indudablemente un rico capital de energía. Pero esta fortuna vital se halla, por decirlo así, fuera de su alcance, encerrada como está en las células cerebrales, esperando que el choque de una impresión viva vaya á romper la barrera que la tiene aprisionada en ellas.

El niño privado de todo placer, ofrece al observador el más triste de los cuadros. Su aspecto recuerda con tanta verdad el de un enfermo, que casi siempre se busca en un estado morboso la explicación de las perturbaciones funcionales que presenta, y que no son otra cosa que los síntomas físicos del fastidio. Tal niño á quien atiborran de quinina so pretexto de anemia, de debilidad constitucional, no necesitaría,—para recuperar todos los atributos de la salud,—sino una reacción moral capaz de sacudir el entorpecimiento de sus centros nerviosos. Se va á buscar en los alimentos y en los tónicos una sobrecarga de energía, cuando la criatura lleva precisamente en sí misma, una provisión de fuerza vital más que suficiente y á la que se deja dormir inocuada. ¡Qué necesitará agregar á su régimen alimenticio, el hijo de esos ricos sentados diariamente á una mesa tan opípara, que hará á su padre apoplético ó gotoso! ¡Dejad,

pues, vuestros «extractos de carne» y vuestras «peptonas»; en vez de buscar elementos externos de fuerza, tratad de sacudir la energía que duerme en el más íntimo retiro del organismo! ¡No es el carbón lo que falta en la máquina; lo que se necesita es el soplo que avive la llama! Y este soplo: es la alegría.

En nuestra época, el niño es objeto de la preferencia de todos; y debe reconocerse que jamás se ha manifestado más laudable preocupación por todo cuanto concierne á la educación del espíritu y del cuerpo. Se quiere que el niño trabaje y que aprenda; pero, ante todo, se trata de satisfacer todas sus necesidades higiénicas. El mal está en que se desconocen tales necesidades.

Una madre ve languidecer y desmejorarse su tierna criatura, sin causa alguna aparente, y el médico no descubre ninguna lesión de órgano; ninguna enfermedad. El régimen tónico, aplicado como siempre, no levanta el decaimiento de las funciones vitales. El niño sigue languideciendo, decaído, con la vista apagada. Se piensa entonces en que le convendría el ejercicio, pero ¿en qué forma?—Poco importa esto, sin duda, con tal que el muchacho se mueva y sus miembros se fatiguen! Y el ejercicio escogido será el que mejor cuadre á las ocupaciones escolares; aquel, sobre todo, que permita á los padres tener sobre él la vista, por miedo á un accidente. Se adoptará la gimnasia de sala con sus correas elásticas, sus contrapesos, etc. O bien, se le enseñará la esgrima, y cada mañana, al levantarse, vendrá un maestro de armas á hacerlo trabajar en su casa. Otros elegirán la gimnasia y para que le sea provechosa, el padre, puesto que sus recursos se lo permiten, le tomará lecciones particulares. Finalmente, si el ejercicio no le basta y si es necesario apelar al aire libre, todos los días y durante una ó dos horas, la madre llevará de la mano á su sér querido y lo paseará por las afueras de la ciudad. Pero á pesar de todas estas cosas, el niño no recobrará las señales de una salud robusta. No tiene ya apetito, tal vez duerme mejor, pero la tez continúa descolorida y la vista apagada; á pesar del ejercicio y de los paseos al aire libre, conserva siempre su aspecto macilento, su fisonomía triste y dolorida.

—Ah! No sabéis ver que vuestro hijo se aburre! ¿En dónde encontrará un motivo de goce en vuestra organización, que juzgáis tan completa? ¿Acaso con el maestro de armas que le tiene el espíritu en tensión con sus *contras* y con sus *fintas*, ó con el profesor de gimnasia en la severidad de esa lección

particular cuyos movimientos deben ser todos correctos y cuyos gestos están sometidos á una disciplina rigurosa? ¿Es, en fin, en el paseo con su madre, en dónde podrá producirse ese desahogo de todo el organismo, esa exuberancia de influjo nervioso queda el placer? No. La madre, con toda su buena voluntad, no puede plegarse á los instintos del niño, no puede correr y jugar por el camino; no puede transformarse en otro niño como él; y el paseo se verifica con toda la gravedad que exige la aplicación de una prescripción médica. Además, el niño no se pasea por su gusto, sino por su salud. ¡Cómo si una cosa no fuera inseparable de la otra!

—Os digo que vuestro hijo se aburre; he aquí todo su mal. Aflojad un poco esta soledad extrema, esta prudencia exagerada que os hacen guardarlo entre vos y sus maestros. Permitidle que se arriesgue un poco con los muchachos que juegan en los jardines y hasta, si es necesario, con los pilluelos que se empujan en la plaza. Dejadle tomar gusto á esos recreos menos correctos que los ejercicios de la sala de armas y del gimnasio, pero muy diferentemente recreativos. Entonces veréis muy pronto una transformación completa. Habéis dado al niño medicamentos con los que nada tenía que hacer; le habéis procurado ejercicios, está bien; habéis añadido el aire libre, todavía es mejor; pero esto no es todo: le falta aún el placer.

Y el placer que necesita, no es esa distracción tranquila de un libro con láminas ó un juguete hermoso que se tiene miedo de romper. Es ese goce un poco animal que golpea con rudeza los centros nerviosos y que hace manar de ellos, una profusión de flúido nervioso capaz de desbordarse por todos los órganos é inundar todos los músculos. Es ese placer, el que vuelve brillantes los ojos, colorada la tez, la respiración fuerte y los gestos violentos. Es la alegría del cuerpo la *alacritas* de los Latinos.

Nada, absolutamente nada mejor que el ejercicio físico, puede dar al niño ese placer espontáneo que no surge de la reflexión y del espíritu, por más que no sea precisamente un placer de los sentidos. Pero es necesario que el ejercicio se elija bien.

No basta, pues, que para que el ejercicio sea proclamado «higiénico» haga trabajar mucho los músculos. Ni basta tampoco que el trabajo esté bien distribuído en todas las regiones del cuerpo y que cada músculo tenga su parte en él. Se nece-

sita que también el cerebro saque de él su beneficio: se necesita que el ejercicio sea *recreativo*.

Imponer al niño ejercicios desprovistos de todo atractivo, más que una falta de cuidado, es una falta de higiene.

El placer en el ejercicio es una indicación formal en todas las edades; pero sobre todo, en la infancia. En el adolescente, el ejercicio puede tener su atractivo, sin ser en toda la acepción de la palabra, recreativo. Pero siempre debe ofrecer interés, tan pronto por la emulación que apasiona al joven, como en la carrera ó en el remo, tan pronto por la satisfacción más íntima, que no comprendería la niñez, como una dificultad vencida. La gimnasia de aparatos, por árida que pueda parecer al principio, tiene sus adeptos apasionados que gozan con ella. El mal está en que no á todos puede dar gusto porque muchos no logran éxito en ella sino después de largos ensayos. Igual cosa pasa con la esgrima, que, de todos los ejercicios es el que puede proporcionar goces más vivos; muchos adeptos de la espada experimentan en un asalto de armas un placer tan delicado y tan intenso, como el pintor ó el músico al producir las obras de su arte respectivo. Pero el florete, como el pincel ó el arco, exige un estudio serio y dilatado; y el tiempo de aprendizaje es tan árido y tan desalentador para el joven tirador, como para el violinista. Sólo tienen gusto por estos ejercicios difíciles, aquellos seres que poseen dotes excepcionales. Se ven *virtuosos* de doce años que sobresalen en la gimnasia ó en la esgrima, como se ha visto un Mozart que tocaba divinamente el violín á los siete años; pero estas son excepciones rarísimas, mientras, los beneficios de la higiene deben ser aplicados á todos, sin excepción de ninguna clase.

Finalmente, el ejercicio puede dar satisfacciones de otro género más íntimo todavía, y que hace amar el trabajo por el trabajo mismo. En un acto muscular cualquiera, hay un placer que viene de la satisfacción de una necesidad, y que hace que encontremos atractivo en un trabajo puramente mecánico, como balancear pesos ó aserrar madera. Este atractivo basta al hombre, sobre todo cuando se penetra de la idea que no tiene el niño, de la utilidad higiénica del movimiento que practica.

Puede, pues, el ejercicio, cuando toma la forma de juego, proporcionar un placer directo, un goce espontáneo que conviene maravillosamente á la higiene del niño. Puede proporcionar, también, una satisfacción más reflexiva, cuando reviste una

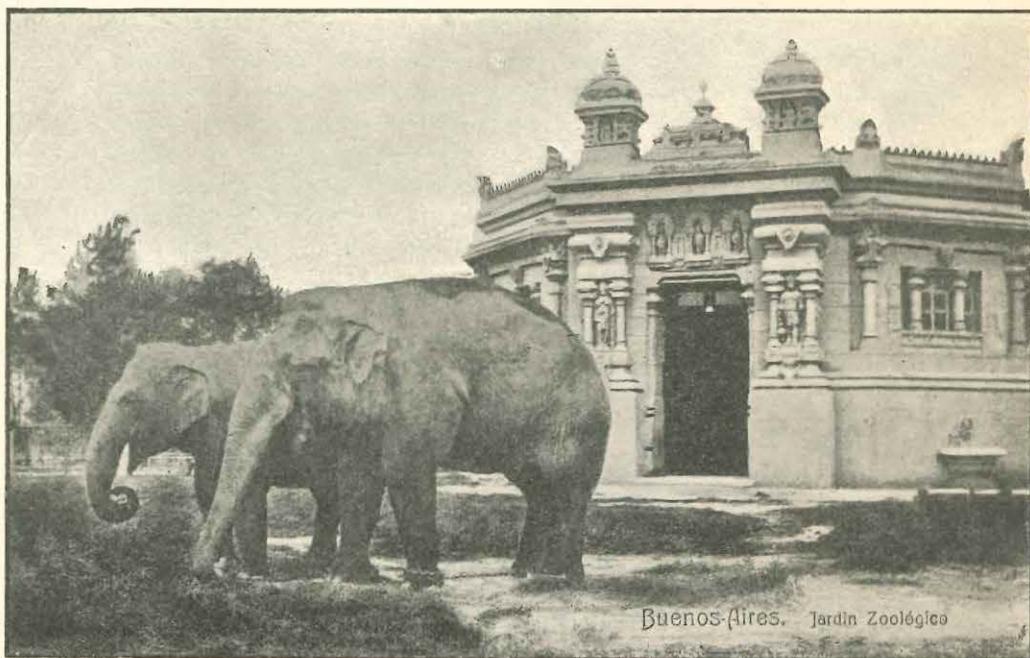
forma difícil; satisfacción más madura y delicada que puede ser experimentada por el joven adolescente. El elemento recreativo que el niño encuentra tan sólo en el juego, el adulto lo puede hallar en más alto grado en los ejercicios de deporte y que, en realidad, no son sino juegos más difíciles en que se muestra menos el espíritu recreativo, pero más el esfuerzo de los músculos, con relación al espíritu. Tales el pugilato, la lucha, la pelota, el remo y el cricket.

F.

CONTRIBUCIÓN
AL ESTUDIO DE LOS ÓRGANOS DE LOS SENTIDOS

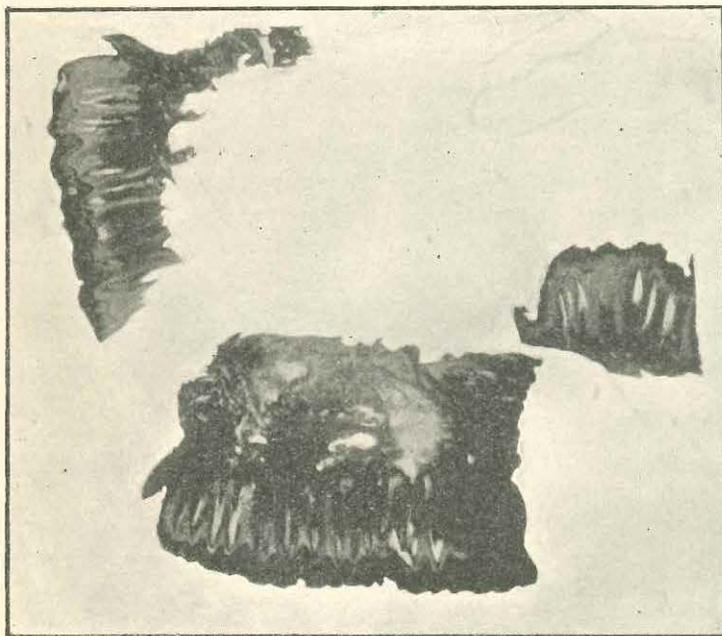
NOTA ACERCA DE LAS PAPILAS TACTILES DEL APÉNDICE
DIGITIFORME DE LA TROMPA DEL ELEFANTE

En el Jardín Zoológico de esta ciudad moría, no hace mucho, el elefante Sayán. Solicité y obtuve autorización del Sr. Onelli, á quien doy las gracias, para retirar del colosal paquidermo algunas piezas nerviosas y estudiar su fina estructura, aplicando los modernos métodos de investigación. El encéfalo



había sido pedido; la medula espinal y ganglios raquídeos, no fueron extraídos, por la dificultad que ofreció el practicar la autopsia y sólo conseguí obtener un fragmento pequeñísimo (de 5 mm. de ancho por dos centímetros de largo) del apéndice digitiforme de la trompa del elefante.

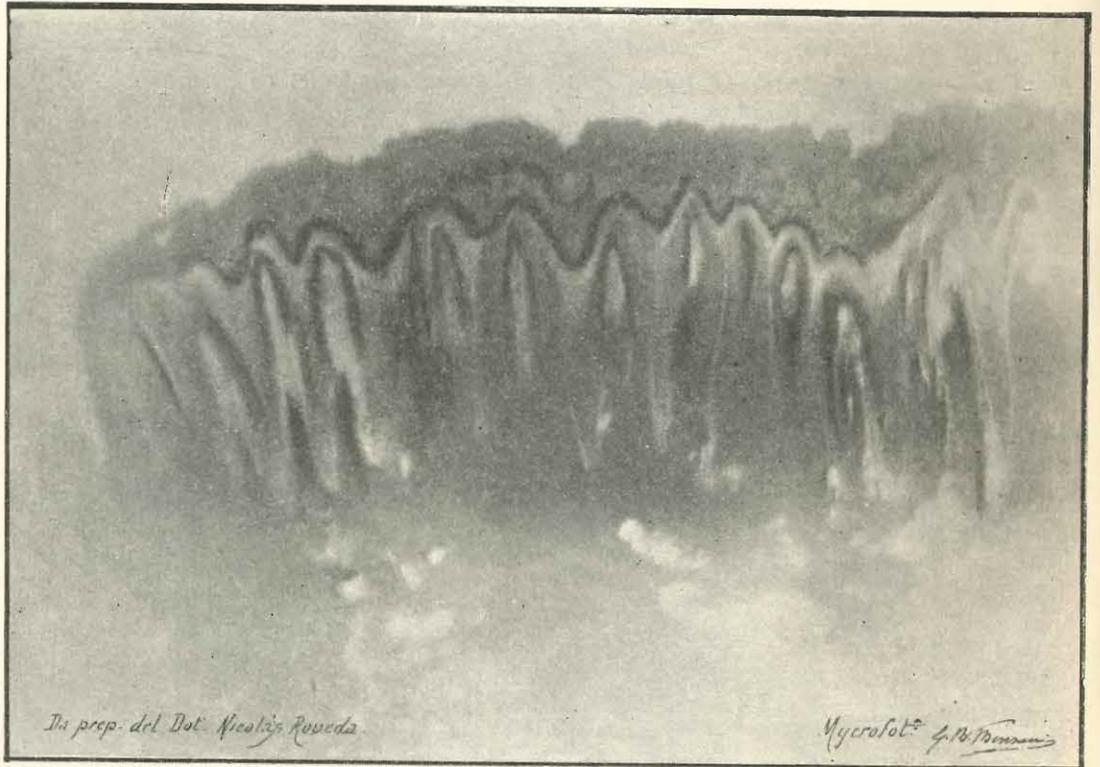
Retiré ese material, basándome en que de la existencia de un sentido en alto grado de desarrollo, se puede *a priori* establecer, que son numerosos, que presentan complicaciones superiores y alcanzan un grado máximo de diferenciación, los instrumentos nerviosos que lo componen; pues existe una relación indispensable entre una buena, perfecta y complicada máquina y la excelsa labor que ejecuta; lo propio que á la inversa: un ciego ó un sordo pierden los instrumentos anatomo-sensitivos que presiden á la audición ó á la visión.



El elefante, mediante el apéndice digitiforme con que termina su labio superior, prolongado en forma de trompa, recoge del suelo las cosas más pequeñas, tales como una moneda, un pedacito de papel, etc.; la trompa le sirve de brazo, de mano, de dedo y de labio. El apéndice digitiforme es un órgano muy

sutil para la percepción del tacto, habiéndosele considerado digno de rivalizar con el dedo ejercitado de un ciego.

Mis preparados, aquí microfotografiados, confirman la existencia de papilas táctiles numerosas, complicadas y de gran desarrollo en el apéndice digitiforme.



La escasez del material de estudio me obligó á emplear un solo método de investigación histológica y lo fué la 3ª fórmula de Cajal (nitrato de plata reducido).

Trozos del apéndice, seccionados transversalmente, de un espesor de 3 á 4 mm. de longitud, los coloqué en:

Fijación: Alcohol á 95° 50 gramos.
Amoníaco líq. III gotas.

El alcohol amoniacal pone bien de manifiesto las neurofibrillas tiñéndolas uniformemente.

Los trozos permanecieron en el líquido fijador 24 horas.

De allí los pasé á una:

Solución de nitrato de plata al 1.50 % y colocados en el termóstato á la temperatura de 36° durante cinco días.

Luego lavados ligeramente en agua destilada y pasados á la solución:

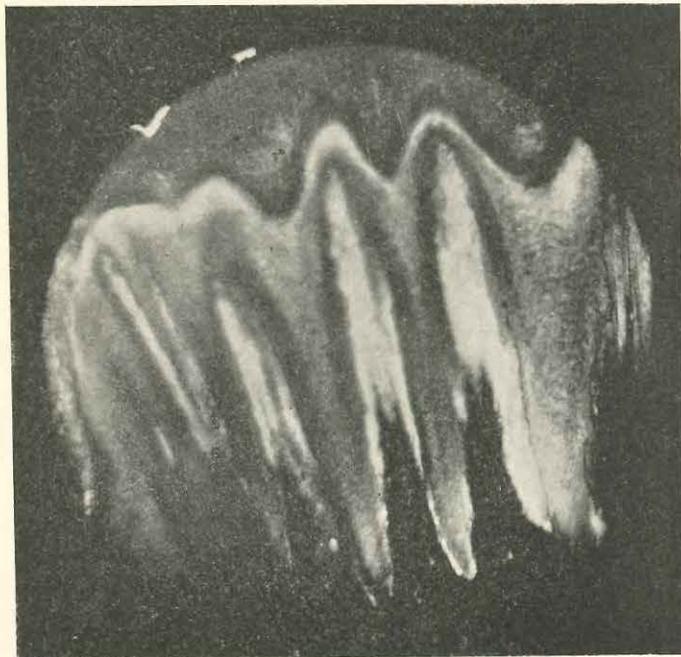
Ácido pirogálico.....	1 gr.
Formol.....	10 gr.
Agua destilada.....	100 gr.

Pases comunes de las piezas.

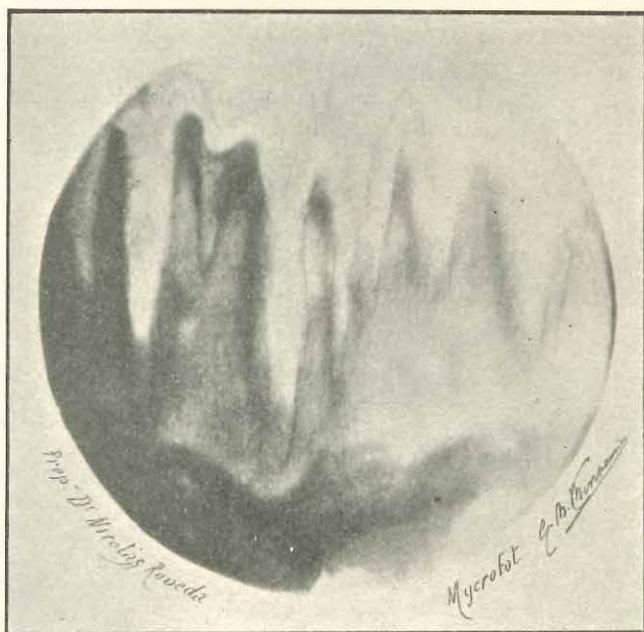
Las papilas táctiles con sus fibras, aparecen teñidas de negro y el resto de la preparación de café ó rojo intenso.

Las papilas que se observan en mis preparados, son análogo á los corpúsculos que Meissner descubrió en 1852 y que hoy se admiten universalmente, como los órganos esenciales del tacto.

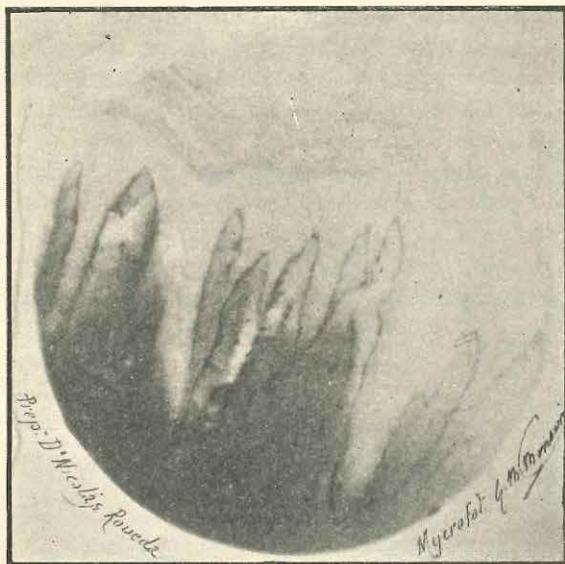
En los tratados clásicos de Histología se establece que sólo son peculiares del hombre y de los monos; puede agregarse que existen también en el apéndice digitiforme del elefante.



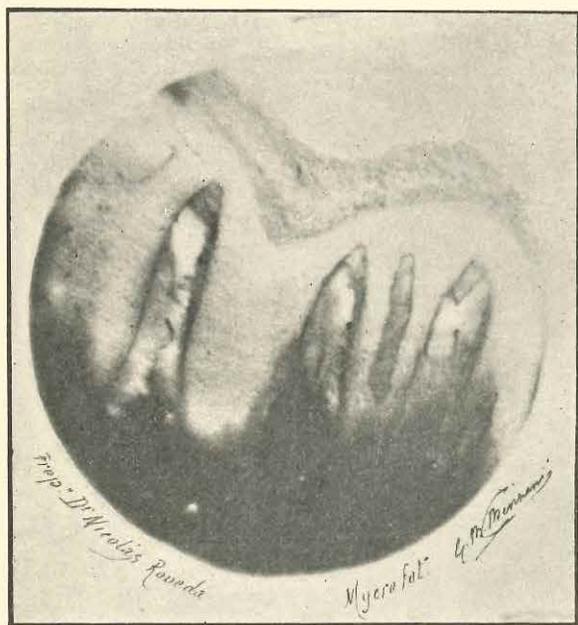
El dermis de esa región, ofrece como en la yema de los dedos humanos, depresiones y elevaciones irregularmente cónicas. Los órganos táctiles del elefante se alojan en las papilas ocupando su cúspide ó vértice.



En el hombre el dermis presenta en sus papilas, ordinariamente, un solo corpúsculo de Meissner, que puede estar constituido por un solo lóbulo y ser simple, ó estar formado por dos ó más y ser compuesto; en el elefante, puede observarse en una sola papila uno, dos, tres, cuatro y aun cinco corpúsculos de Meissner. La regla es la existencia por lo menos de dos; de allí la sensibilidad exquisita del tacto del apéndice digitiforme.



A veces se observan dos ó más órganos del tacto fusionados, ya enmarañados completamente ó bien fusionados en su base y libres en su parte superior. Existen hasta tres papilas confundidas y entrelazadas al finalizar.



Siempre se nota en las papilas táctiles del apéndice digitiforme del elefante en su cúspide ó vértice, una pila de dos ó más corpúsculos de grueso núcleo, análogos á los corpúsculos de Merkel en los pelos táctiles, en que la reacción del nitrato de plata reducido sólo permite ver los contornos.

Una rica, fina y elegante red de neurofibrillas sirve de prolongado pedestal ó sostén á los órganos táctiles del apéndice digitiforme.

La existencia de tal abundante inervación, explica la sensibilidad táctil exquisita del extremo de la trompa del elefante.

NICOLÁS ROVEDA.

Profesor interino de Sistema Nervioso
(Universidad de La Plata).

Nota. — Acompaño microfotografías de los preparados y reclamo la prioridad de esta observación.

LA INTERPRETACIÓN DE LA HISTORIA

Acaso nada es más elemental para poseerse de la absoluta relatividad del criterio histórico, que estudiar el pasado reviviendo la época interrumpida, ocupar un puesto en la sociedad disuelta, provocar los acontecimientos en la intensidad de su estallido destacando de la multitud obediente ó rebelde, el perfil de los hombres ilustres que fueron sus héroes ó sus víctimas. Entonces, diría Taine, se está á punto de dirigirles la palabra en alta voz.

La evocación de la época puede enfocar sobre la historia argentina, luz bastante para disipar intransigencias patrióticas ó irritaciones partidistas. Con criterio de verdadera ponderación histórica, la metrópoli no es la alevosa responsable de nuestros errores que, en virtud de una sucesión por tiempo indeterminado amenaza prolongar sus efectos más allá de una calculable cronología; que los oficios de alcalde de los tradicionales cabildos se vendieran ó no en subasta pública al mejor postor, nada tiene que hacer con el desprestigio de nuestra justicia de paz. Durante los siglos XVI y XVII, la política económica de España como de Inglaterra, están inspiradas en el monopolio y la grandeza de los pueblos se calcula por el numérico. Cincuenta años después de la publicación del libro de Adam Smith, «La riqueza de las naciones», Cisneros abrió el puerto de Buenos Aires al comercio libre.

En materia política, la entidad pueblo no existe en el siglo XVII que fué el siglo del absolutismo para Europa. Es menos angustiosa la situación del paisano de nuestras campañas á fines del siglo XVIII que la del paisano francés, descripto por Tocqueville, que, acechado por todas partes, nada puede hacer con su propio trigo que ha crecido bajo sus ojos y por obra de sus manos.

Era la época del «despotismo ilustrado» en que los reyes enseñan á los pueblos á hacer revoluciones: Luis XVI en Fran-

cia, Carlos III en España, José II en Austria, Catalina en Rusia, Leopoldo en Toscana, Pombal en Portugal, Federico II en Prusia, Tanucci en Nápoles..... Algo hay de sugestivo en este momento histórico; parece ser la hora climatérica de las grandes transformaciones. La revolución pacífica de Carlos III que fracasó en la metrópoli prosperó en América, porque tenía la aptitud latente para fecundarla y resulta absurdo pretender unirla al pasado feudal de España, que entonces sólo mantenía un imperio político y puramente formal, estableciendo una vinculación de solidaridad inexplicable, cuando América escribía su peculiar historia por una triple razón económica, geográfica y étnica. En los memorables debates del Consulado, Belgrano replicaba á los monopolistas, con argumentos aprendidos en la metrópoli al lado de Campomanes y Floridablanca.

La lenta infiltración del concepto sociológico en el dominio de la Historia, ha hecho de ésta la ciencia concreta de la sociología. Es tan íntima la conjunción de ambas ciencias, que fuera difícil precisar si del moderno concepto de la historia ha surgido la sociología ó si es esta ciencia la que ha modernizado la historia.

Porque la historia entera se compone de lentas transformaciones, de continuas adaptaciones; si los cambios sorprenden al observador y toman un carácter de improvisados y violentos, es porque en la historia como en la geología, suprimimos las fases intermedias de un largo proceso que tiene la virtud de ir modificando la íntima estructura de los hechos sin denunciarlo ruidosamente.

La concepción social de la historia tuvo un alto exponente en H. Taine, que enunció su fórmula ecléctica «del medio físico, de la raza y del momento histórico», afirmando la existencia de una dirección reinante que es la del siglo, la presión del espíritu público y las costumbres cercanas que comprime ó desvía los talentos, imponiéndoles un florecimiento determinado.—Y Savigny, cuando se trataba en 1814 de dar á Francia un código, sostenía que el derecho era la expresión del carácter y modo de ser de un pueblo como resultado de sus costumbres y tradiciones, y le oponía á Thibaut que buscaba las leyes en la ciencia abstracta y en la doctrina pura, los antecedentes históricos del país. Dejando actuar á los grandes factores históricos que

hacen su obra en razón de una virtud intrínseca, la acción de los hombres se atenúa y se debilita.—En último término, todo puede depender del arraigo y de la intensidad de la tendencia histórica y de la superioridad y el genio del hombre. «Pretenden los sociólogos positivistas, dice Fouillée, que no existen teorías morales que hayan producido jamás en los espíritus revoluciones mentales análogas á la que resultó, por ejemplo, de las doctrinas y enseñanzas de Galileo.—Eso es hacer demasiado poco caso de la doctrina moral de los Buda, de los Confucio, de los Jesús...» (1).

Así, en la historia argentina, no obstante ser de la ligera suavidad de los pueblos sin hondas tradiciones hereditarias, no es fácil hallar el hombre superior al momento histórico y en frecuentes casos es preciso invocar esta circunstancia para disimular sus errores.—Triunfos personales que aparecen absurdos se legitiman por la virtualidad de una tendencia histórica. A base de una interpretación individual equivocada, Quiroga desalojó á Rivadavia, Moreno y los primeros gobiernos con las ejecuciones de Cabeza de Tigre, de los vencidos en Suipacha y del conspirador Alzaga, preparan el terrorismo de Rosas, y éste que plagiaba el origen plebiscitario de Napoleón, sería un precursor de la organización política argentina.

La verdadera innovación, hemos dicho, pertenece á la sociología, y no á la filosofía de la historia.—«No han necesitado Savigny ni Macaulay,—dice Azcárate—Mommsen ni Niebuhr, Maine ni Foustel de Coulanges, aportar ningún elemento extraño *filosófico* para ser historiadores científicos». La filosofía de la historia dictaba como dogmas las leyes generales que deducía del material, bueno ó malo, que la historia había coordinado cronológicamente con procedimientos deficientes y empíricos.—La sociología, por el contrario, no sólo se sirve del método inductivo, dada su filiación positivista, sino que amplía el concepto, estudiando el detalle y el conjunto, ensayando explicar las múltiples fases de la vida social. (1) Pero, como era fácil preveer, las doctrinas sociológicas cayeron en verdaderas exageraciones y

(1) Alfredo Fouillée—Los elementos sociológicos de la moral.

(2) El profesor Altamira, al ocuparse de este punto, manifestó coincidir con la opinión de Posada: «La filosofía de la historia ha representado en su origen y en los sistemas que ha producido, el intento de explicar racionalmente la historia... En cambio la sociología en su origen y en su desarrollo ulterior ha representado y representa el intento de interpretar descriptiva y razonadamente, mediante explicaciones reflexivas y fundadas en la observación de los hechos y fenómenos, la realidad social como estructura y como noción, como orden actual y como proceso y á la vez como génesis y como télesis».

buscaron monopolizar los hechos históricos para explicarlos, mutilándolos, observando uno solo de sus aspectos.

Así nacieron las teorías del medio físico y geográfico, del factor étnico, del economismo histórico y otras más. Contenidas en sus verdaderos límites, es indudable la influencia de estas doctrinas que han renovado la historia pasando como una racha sobre los viejos materiales, á veces ruda y fuerte, á veces tenue y suave, pero siempre saludable porque han restituido los hechos, que el tiempo y la distancia desfiguraban, á su lugar y en su medida.

La interpretación sociológica argentina, es claro, será posterior á la cronología y documentación históricas. Pero en tanto que éstas avanzan, por adelantado el nuevo concepto deja sentir su influencia. Andrés Lamas se detenía á estudiar como antecedente de la Revolución de Mayo, la defensa popular de Buenos Aires durante las invasiones de 1806 y 1807 (1). Si éstas fueron la oportunidad para precisar en las Colonias un despertar político, militar é intelectual, es cierto también que tal potencialidad preexistía, y el pretexto sirvió sólo para definirla y no para originarla. Es fácil observar que durante la época del virreinato se opera una trascendental revolución pacífica: intensa jornada en que todas las fuerzas sociales aun las dispersas, se congregan en una conjunción como si los tiempos se condensaran y que tiene el significado histórico de una profunda evolución política, económica, intelectual y étnica.

La fórmula virreinal que creó una organización administrativa más pertinente, es el capítulo preliminar de la historia política de la República que durante 50 años está informada por las luchas de las provincias y de Buenos Aires, del federalismo y del unitarismo, de los congresistas y de los ejecutivistas como observa Sarmiento. El factor económico también prepara con el virreinato una obra de minero silencioso: y su proceso se inicia en el reglamento del libre cambio proyectado por Cevallos y puesto en vigencia bajo Vértiz, continúa progresivamente bajo Arredondo y del Pino en el Consulado y el periodismo económico, y culmina en la Representación de los Hacendados. La acción del intelectualismo liberal la hicieron en el Río de la Plata, la Universidad de Charcas y el Colegio de San Carlos, y en fin, la fusión de razas que comenzó simultánea con la colonización, organizaba una sociedad iguali-

(1) T. III—Revista del Río de la Plata.

taria y preparaba en una finalidad trascendente, el peso abrumador de una gran mayoría.

La historia ha ampliado también su contenido, como recuerda el eminente Altamira, para hacer conjuntamente con la crónica diplomática y externa, la historia interna que significa el estudio de las instituciones sociales, civiles y políticas.—No obstante, la historia no podrá «desmilitarizarse» sin mutilarla arbitrariamente.—La historia externa de los pueblos es parte esencial de su civilización interna y á menudo una resultante.

La guerra ha sido un vínculo entre los pueblos antiguos: más de una vez las civilizaciones se han confundido en los campos de batalla.—En Maratón la estrategia de Milcíades como en Cannas la estrategia de Aníbal, revelan el alma de dos pueblos y también dos civilizaciones.—Bien ponderaba Aristóteles el valor intrépido de los griegos como Tito Livio elogiaba de Aníbal su audacia en el ataque y su mucha prudencia en el peligro.—Quinet decía del genio griego que era hijo de la victoria.—Los progresos del arte de la guerra y los del arte oratorio en la Grecia, observa Macaulay, ofrecen coincidencias notables.—«Los Vedas coronaron el esfuerzo de los pueblos que subyugaron el Pendjad.—Las tragedias atenienses del siglo VI y las más importantes obras conservadas siguieron á las guerras médicas.—Cuando Cartago desapareció, Roma forjó una literatura.—Una relación visible vincula las canciones de gesta y la expansión juvenil del régimen feudal.—Richelieu disloca el imperio y da vuelo á un gran siglo.—Los sueños prodigiosos de la revolución y de las batallas napoleónicas se prolongan en el Romanticismo y el azar fué simbólico cuando un general tuvo por hijo á Víctor Hugo.—(1)

A no dudarlo es absurdo el pretendido trascendentalismo de las causas nimias; «doctores sutiles» á la manera de Duns Scott pueden amar la tarea estéril de fijar el alcance y la verdad del detalle improbable.

Pero á veces la nimiedad es aparente: el caballo del General Paz boleado por el gaucho Zeballos, por ejemplo.—Si se reflexionara históricamente por las demostraciones el absurdo de las ciencias abstractas, fuera imposible la reconstrucción vislumbrada al través del giro irrealizado de los sucesos.

RICARDO LEVENE.

(1) Ouvré, Las formas literarias del pensamiento griego.

EFFECTISMO PSÍQUICO DE LA LECTURA

Resumen de las conferencias del Profesor Mr. Camilo Hémon
en la Escuela Normal de Institutrices de Nantes.

En presencia del número y de la diversidad de los libros que diariamente se lanzan á la circulación, es dado preguntarse no sin algo de asombro, adonde irán á parar tanto la fecundidad de los que escriben, como la actividad que han de emplear los lectores para darse cuenta de ellos. Nótase á la vez la parte esencial que va tomando cada vez más, en la vida social, el acto tan familiar de la lectura. Es, pues, evidente, que el educador, que el maestro, deben reflexionar, antes que nadie, sobre estos hechos ya que, desde tiempo, la pedagogía diserta y discute sobre la selección de las lecturas y sobre el arte de leer. A decir verdad, tal controversia acaba casi siempre sin solución precisa y satisfactoria, debido á que los teorizadores y los críticos se fijan más en el contenido de los libros y en su valor intrínseco, que en *la naturaleza exacta de la relación que se establece por medio de la lectura entre el libro y el espíritu del que se lo asimila* (1); y esto es precisamente lo verdaderamente transcendental del asunto.

Una clasificación de los libros según sus materias, es cosa excelente tratándose de redactar un catálogo ó de facilitar un repertorio, pero en manera alguna nos ilustrará sobre las condiciones en que tales libros serán leídos, ni sobre las razones que los harán elegir por tales ó cuales lectores, ni sobre los efectos que su lectura producirá en éstos, en condiciones psicológicas extremadamente complejas, relativas é inestables. La misma separación ó división por *géneros* literarios, aun como base de clasificación de las obras, en nada prejuzgaría tampoco sobre las intenciones del lector ni los caracteres especiales

(1) Textual en la conferencia que se resume.

de su lectura: una novela sentimental es un pasatiempo para una mujer mundana, un documento para un literato, un libro de tesis para un moralista, un «libro malo» á los ojos de una directora de escuela. Así, pues, lo que interesa no es saber que el libro pertenezca al género de la afición romancesca de quien sea, ni lo que refiere, sino lo que sus diversos lectores van á buscar en él; lo que en él hallan y aprovechan y, sobre todo, el modo cómo se modifica su carácter bajo la influencia de tal lectura.

En este punto es oportuno considerar si tal modificación debe considerarse perjudicial ó favorable, si la novela sugestiva debe, como tal, recomendarse ó proscribirse. Se sobreentiende que esta suerte de juicios no pueden expresar sino los prejuicios enteramente relativos de ciertas personas, erigiendo por regla su sentimiento particular y pronunciándose en absoluto sin considerar ante todo que, según sea el sexo, la moralidad ó la cultura del lector, la misma novela puede tanto pervertirle como divertirle; lo mismo edificarle que documentarle. Proponer una clasificación apreciativa y crítica de los lectores, sería, pues, hacer obra de doctrinario ó de sectario, en la que habrían indudablemente de transparentarse las preferencias del que lo hiciese, pero que en nada contribuiría á esclarecer la psicología de la lectura, como no la esclarece la división enteramente objetiva y material que hacen el bibliotecario ó el librero.

Es pues necesario, antes que todo, fijarse en el lado subjetivo de la lectura, si se quiere tener una idea más exacta de su naturaleza; si se quieren distinguir, bajo un punto de vista completamente psicológico, las diferentes lecturas según las intenciones y disposiciones psíquicas de los lectores y según las modificaciones producidas en éstos por aquéllas; tener, en suma, una especie de *diagnóstico psicológico de cada manera de leer* (1); diagnóstico en que pueden luego fundarse los críticos para formular sobre cada libro sus juicios de apreciación.

¿Qué es, pues, leer? ¿Qué clasificación psicológica elemental puede establecerse para fijar en qué circunstancias de la vida se adapta cada especie de lectura? ¿Cuáles son las señales que sugerirán al observador la determinación de los efectos morales de cada una y la aplicación teórica de estos efectos según las principales leyes de la vida mental? Y finalmente,

(1) Textual en la conferencia que se extracta.

¿sobre qué bases precisas podrá apoyarse la crítica de las lecturas cuando se proponga no anatematizar ni glorificar arbitrariamente los libros reputados peligrosos ó excelentes, sino guiar, para mayor bien, á lectores inexpertos, formulando para ellos las reglas motivadas de una higiene psicológica de la lectura y los preceptos prácticos de un buen método de la misma?

Hé aquí los términos en que Mr. Hémon plantea el problema fundamental que desarrolla y resuelve tan magistralmente en sus conferencias.

Toda lectura, dice á este respecto, es un *acto intelectual*, suponiendo necesariamente el esfuerzo voluntario de un espíritu curioso que consagra su tiempo y su trabajo en asimilarse la expresión del pensamiento de otro; por esto, jamás puede el lector consciente, ser absolutamente pasivo ni forzado: si lee, es que quiere leer; y su lectura, aun en el supuesto de que carezca de toda utilidad práctica, es siempre un ejercicio. Desde este momento, toda lectura tiene un objeto; se caracterizará en primer término por la *intención* del lector, luego por los *motivos* de su esfuerzo mental, y después por las *disposiciones morales* en que el lector se encuentra al ponerse en contacto con el contenido del libro que ha escogido.

Toda lectura supone por otra parte la *existencia* y la *influencia* de un libro, palabra condensada en las formas rígidas y definitivas de un texto impreso, pero emanación viva siempre de un pensamiento creador que se entrega á otro, al precio de una labor frecuentemente dilatada é ingrata. El libro espera su lector, pero se ha hecho para él. La lectura es el fin del libro; fin que se realiza, desde que encuentra la buena voluntad de un lector.

Toda lectura es, finalmente, el *comercio mental* de dos espíritus que, sin conocerse, se buscan y se asocian. Intérprete mudo, intermediario dócil y donde quiera presente, cuanto su tiraje es considerable y su lectura frecuente, el libro se presta por modo prodigioso, variado y activo, á esta misión social que le vemos llenar en todas partes donde se escribe, se lee y se piensa.

Como toda manifestación de la actividad humana, la lectura es una verdadera *síntesis creadora* en la que el contacto de dos energías originales y diversas que accionan una sobre otra, da nacimiento á un hecho nuevo, cuyos caracteres propios no son completamente explicables por los de cada uno de los factores componentes. El destino de un libro y su influencia, dependen de

los lectores que tiene; el estado moral del lector recibe la influencia de los libros que lee; los movimientos de una sociedad dependen en grandísima parte de la acción de los libros que circulan en ella y de los contactos morales que por la lectura de los mismos se establecen entre un gran número de lectores, sometidos simultáneamente á las mismas sugerencias y reaccionando uniformemente.

Debe pues ante todo, procederse al análisis preliminar de las condiciones generales en que se realiza la lectura, como *síntesis psicológica y hecho social* (1).

Con motivo de una función sensoria y verbal puesta en ejercicio, el espíritu del lector recibe pasivamente, por el vehículo de las palabras, el contenido material de un pensamiento ajeno; se representa los objetos que ocupan este pensamiento, del mismo modo que las relaciones según las cuales se agregaron aquéllos en él, cuando fué compuesto el libro. El lector aprende; recoge las ideas de otros, siguiendo dócilmente su exposición. Todo su esfuerzo se concentra en la atención necesaria para seguir convenientemente, para retener bien y no dejar que nada pase y se pierda. Leer, es entonces un *trabajo de información y de documentación*; el espíritu del lector es *pasivo* y en *tensión* á la vez; lo que la lectura provoca es una *reacción intelectual* (2); lo que deja tras de sí es una nueva adquisición para la memoria y el rastro persistente de un esfuerzo de asimilación.

Pero sucede que por poca inteligencia que tenga el lector, alguna imaginación, alguna facilidad de raciocinio, de agilidad lógica, al mismo tiempo que se realiza la simple reacción mencionada, principia casi siempre otro trabajo, y éste, original y creador. No hay ciertamente expresión encontrada en el curso de una lectura, y comprendida en el sentido que le asigna el texto, que merced á la asociación de ideas, no pueda además sugerir al lector una muchedumbre de cosas no pensadas por el autor del libro. La lectura constituye entonces una verdadera *excitación intelectual* (3), cuya intensidad, orientación, y naturaleza dependen evidentemente mucho más de la índole espiritual del lector, que del contenido del libro. Ciertas lecturas aguijan el libre y fantástico vuelo de la imaginación creadora

(1) Textual en la conferencia que se resume.

(2) Todas estas palabras en letra bastardiilla, son textuales en la conferencia.

(3) Textual.

verbalizada por una de esas páginas intensas y henchidas de visiones, una de esas expresiones profundas en que está encerrado todo un mundo. Otras hacen soñar cuando las palabras despiertan sentimientos íntimos y, con ellos, todo el séquito de imágenes que evocan y se les asocian. Las hay que hacen meditar, porque levantan, de paso, problemas que el espíritu del lector no puede abstenerse de examinar con un recogimiento de reflexion que suspende por un tiempo la lectura misma. Algunas, finalmente, obligan á razonar por un estímulo lógico inmediato, ya sea porque la argumentación obligue el espíritu del lector á rehacer el trabajo cerrado de que participa, ya sea por necesidad imperiosa de suplir omisiones, ó de rectificar inconsecuencias de raciocinio. Cuanto más *sugestiva* es una lectura, tanto más suscita el expresado trabajo suplementario y original del lector; y es tanto más lenta y fecunda, cuanto más frecuentemente y por más tiempo hace pensar al que lee. Hay libros que no es posible leerlos sino despacio, página tras página, pudiendo releerlos indefinidamente, encontrando sin cesar cosas nuevas en ellos. Estas *lecturas estimulantes* (1), valen mucho menos por lo que traen, que por lo que hacen hallar ó soñar.

La lectura provoca además una excitación intelectual menos notada, porque es casi inconsciente y porque tiende, no sobre la materia del pensamiento, sino sobre su forma: es el *ejercicio de las funciones puramente lógicas del entendimiento* (2), puestas inevitablemente en ejercicio todas las veces que se usa el lenguaje oral ó escrito. Hay una lógica inmanente *en la gramática y en la sintaxis* (3); desde que toda lectura obliga necesariamente al lector á interpretar las relaciones simbolizadas en las formas verbales en un texto correctamente escrito, resulta que toda lectura es un ejercicio lógico es una versión. El papel de las lecturas en la educación clásica, da fe de la importancia que puede tener esta gimnasia intelectual, si está convenientemente dirigida, y á la que se pliega sin saberlo, pero no sin fatiga á veces, el entendimiento del lector. A este título la lectura es realmente una *iniciación lógica provocada implícitamente por un ejercicio verbal* (4),

(1) Textual.

(2) Textual.

(3) Desde que la sintaxis es una parte de la gramática y siendo esta frase textual en la conferencia de Mr. Hémon, no correspondía en este resumen variar lo dicho por éste, aun en vista de la anomalía que la frase encierra.

(4) Textual.

El lector no es puramente un espíritu; tiene un corazón, un carácter, gustos que pueden conmover del mismo modo las realidades próximas, que las ideas evocadas por el libro. La lectura, por el sólo hecho de que hace imaginar, hace necesariamente sentir; casi siempre suscita, aunque en grados diversos, *reacciones afectivas* en el lector. (1)

Ya sean los sentimientos sugeridos directamente por simpatía ó provocados por choque, ya sea que las emociones nazcan de inclinaciones satisfechas ó contrariadas, el corazón toma parte siempre en los efectos de la lectura. El mismo interés que sostiene el esfuerzo de atención del lector, es una reacción afectiva. Y por poco que el libro sea una obra muy conmovedora ¿á quién no ha sucedido satisfacer sobre el papel impreso y sin poderlo resistir, un movimiento apasionado de cólera ó de cariño de amigo querido, para el libro tomado por confidente en nuestra cabecera? No existe, pues, lectura alguna que no sea como el coloquio dramático de dos almas que simpatizan ó que se odian, y no tan sólo el comercio de dos inteligencias, ins- trayendo y fecundando una de ellas á la otra.

De las ideas y de los sentimientos á los actos, no hay más que un paso. Toda sugestión recibida por una persona tiende á pasar á su conducta; y *toda lectura es una sugestión que empieza* (1). Si las lecturas de la juventud necesitan ser vigiladas de cerca, es porque la imaginación tierna, crédula y ardiente de los niños los entrega enteramente á su influencia. Con cada lectura penetran en nosotros *ideas-fuerzas* (2) cuya sugestión es tanto más eficaz, por cuanto el prestigio de todo lo que está impreso es grande á los ojos de los lectores novicios. Bajo la acción de las lecturas, se organizan ó se desorganizan los estados morales, nacen, mueren ó evolucionan las creencias, las crisis morales se apaciguan ó se desencadenan, y las conversiones se consuman. Temible ó bienhechor el poder del libro, no es posible dejar de tenerlo muy en cuenta en la obra de la educación.

Y resulta que todo, enteramente todo, concurre á acrecentar ese poder.

La sugestión que el libro ejerce sobre el espíritu del lector es *fácil, próximo y frecuente* (3): nada hay tan fácil como

(1) Textual.

(2) Textual.

(3) Textual.

(4) Textual.

someterse á ella, en virtud de los múltiples recursos que hoy ofrecen para ello las librerías y las bibliotecas públicas. Es además *intensa* (1), porque es franca, variada, rica, y porque el lector va siempre en pos de ella ofreciendo al libro su atención, su simpatía ó, cuando menos, la hospitalidad provisoria de su espíritu. Es *prolongada* (2), puesto que el libro está escrito, que está al alcance del que lee, objeto paciente, obediente, y, por lo mismo, provisto de la invencible fuerza de todos aquellos que tienen tiempo para imponer su presencia real y constante. Es finalmente *escogida* (3), ó que se halla en relación con las disposiciones previas del espíritu del lector, con sus predilecciones, sus hábitos, sus intenciones, llegando siempre en la hora más propicia y sobre el terreno mejor preparado. No es, pues, posible que tal sugestión deje de ejercer en el lector una impresión irresistible.

La lectura establece además una *sociedad* (4) relativa entre el autor y el lector; sociedad de tal naturaleza, que todos los beneficios son para una sola de las partes, puesto que el primero se posesiona por completo del segundo, sin ser poseído por éste. La sugestión se ejerce fuera de la presencia del autor,—muerto á veces muchos siglos antes, lejos de su persona y sin saberlo siquiera,—sobre desconocidos. La mayor parte de los escritores, ni saben antes cuáles de sus obras le atraerán los lectores, qué influencia ejercerán, ni que éxito, duradero ó efímero inmediato ó tardío, popular ó reducido, alcanzará. Pero todavía, y á pesar de los riesgos que colocan el autor á merced del que lee, el más favorecido de los dos es él, que ejerce una sugestión sin reciprocidad. El lector no puede ni replicar, ni discutir, ni dominar la situación; recibe siempre el ascendiente de otro, toda vez que se presta á él por sí mismo desde el punto en que abre el libro. El elemento personal de la relación social desaparece; no subsiste sino el elemento espiritual: la idea va de un espíritu á otro espíritu, creando ella sola el contacto que asocia á ambos.

No es esto, sin embargo, decir que la acción del libro no depende en manera alguna de las reacciones del lector. Todo lo contrario. No hay duda que el autor ignora personalmente lo

(1) Textual.

(2) Textual.

(3) Textual.

(4) Textual.

que el lector piensa de su libro y es indudablemente él, quien en tales condiciones conserva la prerrogativa de hacerse oír hasta el fin sin observación alguna. Pero tampoco está presente para rectificar las interpretaciones, tan extravagantes muchas veces, que sus ideas van á recibir al pasar de un cerebro á otro: *toda lectura es la reencarnación de una obra; y la segunda vida de un libro, nunca es idéntica á la primera* (1). La primera vida de una obra empieza en el momento mismo de su concepción: vida por de pronto movida, confusa, amorfa, que se va organizando poco á poco, hasta que el escritor, dueño ya de sus ideas y guiado por el plan que le han hecho adoptar sus ideas lógicas, confía al papel el resultado de sus meditaciones. Fijándose por escrito, su pensamiento se exterioriza y toma un carácter menos personal; el primer lector de un manuscrito, es su propio autor; y todo el mundo sabe por experiencia cuán frecuentemente tal lectura modifica la idea primera que el escritor se ha hecho de su producción. Repítase la lectura de una página que hayamos escrito unos días antes: mentalmente la reconstruiremos creyendo leerla. Prueba de ésto, es la dificultad que se ofrece al autor cuando corrige las pruebas de una obra recientemente compuesta y en la que haya trabajado mucho. Tómese, por el contrario, una de nuestras lucubraciones olvidadas desde mucho tiempo, y nos parecerá nueva y como de otro; nuestro espíritu la criticará con toda lucidez y con toda libertad; su autor habrá muerto para nosotros; no resucitamos nuestra creación con nuestra alma de antes, sino que la comprendemos y la juzgamos con nuestra alma actual. *Publicar un libro es, pues, detener por un tiempo indeterminado, la primera existencia psicológica de un sistema de ideas, esperando su resurrección que necesariamente será una metamorfosis* (2). Un libro es en verdad una crisálida en el que subsiste;—al estado de vida detenida,—la actividad que presidió la primera constitución de un organismo y que,—después de un dilatado sueño,—no puede revivir sino haciendo inconocible el sér que anima todavía. Un libro que no es leído, pero que es conservado por un bibliófilo como un objeto raro y precioso, no es otra cosa que un libro muerto, no revive realmente sino el día en que su contenido, volviendo á pasar por la conciencia de un lector, participa de la vida psicológica

(1) Textual en la conferencia.

(2) Textual en la conferencia.

de éste. Pero sucedería tan sólo, adaptándose á ella en las múltiples y complejas condiciones que se han determinado anteriormente. *Lectura es colaboración* (1); todo lector pone, y no puede dejar de poner mucho suyo, en la obra que se asimila, por más ventajoso que le sea seguir dócil y complacientemente el pensamiento del autor, en lugar de substituirlo con sus observaciones personales. Las reacciones emotivas é intelectuales del lector, las excitaciones que reciben su imaginación y su entendimiento, la resonancia inconsciente de todo este trabajo en lo más hondo de su carácter, hacen de su lectura una *segunda génesis* (2) del libro: y nadie puede prever, ni siquiera seguir, las palingenesias múltiples de un mismo libro á través de los espíritus en que resucita y se metamorfosea. Y todavía más. Bastará un lapso de tiempo bastante largo entre dos lecturas de una misma obra, ó de algunas modificaciones sobrevenidas en las disposiciones morales y las intenciones del lector, para que el revivamiento del libro se opere en condiciones totalmente diversas; por lo demás, todo lo que vuelve á leerse cambia de fisonomía por el mero hecho de que el hábito y la memoria lo hacen familiar. Cuanto menos dominado y fascinado esté, pues, el espíritu del lector por la primera impresión recibida y más atribuye al texto lo que cree que en él se halla, es precisamente cuando más pone suyo en el mismo. El libro, como se ha demostrado, ejerce una sugestión sobre el lector, pero, á su vez, el lector acciona y reacciona sobre el libro en la medida en que lo crea de nuevo al asimilárselo.

La segunda vida psíquica del libro es, pues, en tales condiciones, la síntesis de dos pensamientos que se interfieren y se modifican mutuamente (3): el libro ya no puede ser pensado por el lector como lo había sido antes por el autor, y el pensamiento del lector, sometido á las sugestiones del libro, tampoco puede quedar, después de la lectura, en el mismo estado intelectual y moral en que se encontraba antes.

Ahora, si este trabajo se lleva á cabo no solamente en la conciencia de un sólo lector, sino en la de un gran número de lectores á la vez; si éstos experimentan impresiones sino idénticas, por lo menos análogas al conocer un mismo escrito; si se comunican tales impresiones públicamente, haciendo así

(1) Textual en la conferencia.

(2) Textual en la conferencia.

(3) Textual.

una reputación al libro y á su autor, la lectura entonces reviste todos los caracteres de un *hecho social* (1). La imprenta, la tirada ó edición de los libros en gran número de ejemplares, la rápida circulación frecuentemente gratuita de los volúmenes, la prensa, la crítica literaria, las conversaciones mundanas, la publicidad comercial, los fallos muchas veces infundados pero todopoderosos de la moda, todo esto, asocia el libro á la vida de las muchedumbres. Lo que se llama *literatura* (2) no es, en suma, otra cosa que la confección y la lectura de los libros, considerados en su forma social. Los gustos, los conocimientos y creencias de una época, determinan fatalmente el florecimiento de las obras que parecen destinadas á ser las más leídas y difundidas. Tales obras, tanto expresan las aspiraciones del público que las acoge favorablemente, como el genio personal de sus autores.

Cada especie de literatura hace surgir una especie correlativa de producciones literarias; el éxito de cada literatura está subordinado á la manera cómo lee cierta categoría de personas y á la especie de placer ó de provecho que éstas exigen á sus lecturas, según su temperamento y sus costumbres individuales. Los editores y libreros lo saben perfectamente, y especulan sobre el contagio social de las lecturas, sobre las relaciones de un género literario y de una forma de publicación con las costumbres, sobre la oportunidad de la aparición de obras deseadas por el público, sobre los movimientos de curiosidad colectiva que un hábil reclamo sabe provocar y sostener.

Desde el instante que la lectura es considerada bajo el punto de vista social, vense reproducir,—pero singularmente más grandes y más complicadas,—las reacciones psicológicas de que se ha hablado antes. Del contenido real de un libro, á la sugestión lejana y difusa que ejerce sobre la gran masa del público, hay una distancia infinita; la mayor parte de los autores no sabrían profetizar,—ni aún aproximadamente,—su naturaleza exacta, su alcance, ni su duración. La acción de ese libro, no es, en efecto, ni directa, ni uniforme; entre diez personas que hablen de él, tal vez dos lo han leído en su texto y por completo; los demás han leído lo que sobre la obra se ha escrito, han recogido algunos fragmentos ó extractos reproducidos en las revistas, ó repetido sin comprobación las apreciaciones for-

(1) Textual.

(2) Textual.

muladas por la crítica. La obra se va adulterando de este modo, á medida que se populariza; apenas alcanza más que lectores ya prevenidos á su respecto por la opinión pública, y al propio tiempo inclinados á interpretarla según los colores de su espíritu propio. De uno á otro grupo social, el libro provocará del mismo modo reacciones colectivas no menos apasionadas que las de las conciencias individuales; y para prueba de ello, basta recordar como ejemplo las vicisitudes del *Contrato Social* desde su publicación hasta las recientes polémicas,—inclusives,—sostenidas sobre la materia por J. Lemaitre y sus contradictores. Y lo mismo sucede si se trata de las sugestiones y excitaciones intelectuales; ejemplo de ello, la extraña metamorfosis acaecida en las obras de Aristóteles cuando se reencarnaron de golpe,—tras tantos siglos de vida detenida,—en cabezas cristianas ó mulsumanas.

La vida del libro participa de la Historia: los libros tienen todos su historia y la historia se refleja más de lo que se cree en el destino de los libros; éstos hacen, á su vez, la Historia.

De este bosquejo sobre la psicología general de las lecturas, podemos deducir la conclusión de que lo que realmente existe no son los libros,—en cuanto á documentos escritos donde queda consignado el pensamiento de los escritores,—sino los estados de conciencia de personas actualmente vivas y en cuyo espíritu cumple tal pensamiento un nuevo ciclo. *No hay libros, sino lectores* (1) y todo cuanto puede decirse con respecto á los libros, ha de salir de la psicología del lector.

Para orientar nuestros análisis críticos y justificar sus conclusiones, se debe insistir en una *clasificación elemental, de las lecturas, fundada en la diversidad de las intenciones y reacciones de los lectores.* (2)

1º La lectura puede ser *un placer* y, como tal, buscada por sí misma, sin que el lector se cuide de las consecuencias del peligro que corre de tener en él y sin que tampoco trate de adquirir algunos conocimientos útiles por medio de ella. La actividad que en este caso pone en ejercicio la lectura, es una *actividad de juego*: leer es entonces un *recreo*, un *placer*.

Todo libro, sea el que fuere, puede procurar una satisfacción de esta naturaleza al que lo lee, desde el momento que su lectura es un lujo, una *diversión*. Corresponderá, pues,

(1) Textual.

(2) Textual.

analizar las diversas especies de placeres procurados á los lectores mediante las *lecturas recreativas* y buscar las fuentes de esos placeres.

2º Hemos ya visto que la lectura, al provocar reacciones afectivas é intelectuales y estimulando un trabajo mental en el lector, ejerce sobre la moral de éste una sugestión directa. El lector que se da cuenta de ello, puede con toda intención, buscar aquellas obras cuya influencia desee recibir; pero más frecuentemente la sugestión opera por sí misma, sin que el lector lo quiera y hasta sin que lo sepa.

Lo que entonces define psicológicamente este orden de lectura, ya no es su objeto; es *su efecto*, ó sea esencialmente una *modificación de la creencia*. Y solamente un análisis de las condiciones en que obran las *lecturas sugestivas* puede establecer cuándo, porqué, y cómo, la opinión del que lee ha sido influenciada por determinadas lecturas; tan sólo por tal análisis, se puede conocer la parte que es dable atribuir á tales lecturas y la actitud adoptada por el lector con respecto á su vida y aun al libro mismo.

3º Si finalmente, la lectura es un *trabajo* cuyo objeto no sea para el lector otro que asimilarse el contenido del libro con miras de utilidad, los *finés del estudio* determinarán por sí mismos, el objeto de tal género de lecturas y á la vez los métodos más apropiados para hacerlas provechosas.

Lecturas recreativas, *lecturas sugestivas*, *lecturas instructivas*, constituyén los tipos fundamentales de relación psicológica entre el libro y sus lectores.

F.

AUTONOMÍA INTELECTUAL EN LAS ESCUELAS ⁽¹⁾

La autonomía intelectual ó autodominio es útil, indudablemente, hasta cierto límite, pero, resulta perjudicial desde otros puntos de vista. Es difícil marcar un cuadro preciso dentro del cual deba encerrarse. Muchos pedagogos han pretendido hacerlo y á veces, un profundo convencimiento, los ha llevado al punto de dar tal importancia á esta autonomía, que han exagerado su trascendencia, olvidando los peligros que la rodean.

Las tentativas hechas en las escuelas públicas, no han tenido éxito hasta el presente.

Una de ellas, tal vez la más importante ha sido descripta en el «Atlantic» de noviembre de 1908.

El artículo que la expone no tiene mayor coherencia. El escritor tiende á demostrar que: «la autonomía escolar es el mejor medio de resolver la cuestión de la disciplina».

Para ello, cita gran cantidad de casos en que, el Comité Directivo de la Escuela Autónoma—formado por alumnos conscientes—por medio de castigos bien aplicados en caso de desórdenes, consiguió restablecer la tranquilidad necesaria para la buena marcha del Instituto.

Pero... entre los mismos casos citados, no pocos van en contra del autor y su teoría.

La Escuela Politécnica Superior «Los Angeles», hace dos años que siente la necesidad de una dirección seria.

Algunos de esos *alumnos conscientes*, asaltaron la casa de una viuda. El techo fué destruído y aunque el *Comité Autónomo* votara fondos para restaurarlo é indemnizar á la viuda, el incidente sugirió la idea de abrir un concurso para discutir el tema siguiente: ¿ La autonomía escolar es útil ó perjudicial para la enseñanza pública?

Cita también el autor, el caso de una niña, que durante

(1) Por Henri Lincoln Clapp, profesor de la escuela *Master George Putnaam*, de Boston.—(Núm. 6 de *Education*—Febrero, 1909).

algún tiempo hizo lo que quiso por ser *la preferida* del Comité. El Comité sucesivo, tal vez más *indiferente*, no sólo no continuó dándole esas libertades, sino que amenazó expulsarla si no presentaba pruebas de su puntual asistencia y disciplina. Pero... seguramente, no le costaría mucho obtener esas pruebas á la ex preferida.

« En caso de graves é inesperados motines, agrega el articulista, es de gran utilidad, un jurado extraordinario de *alumnos conscientes* para subsanar, con rapidez y eficacia las causas que alteren el orden á los que ese *Jurado* sabrá poner remedio». Este es, sin duda, un punto muy débil de su doctrina.

Un caso risueño transcribimos de los que cita el autor:

« Cierta vez los alumnos de la escuela se molestaron por que uno de ellos obstinadamente conservaba la barba por varias semanas.

Repetidas veces le pidieron que se la cortara ó dejase cortar, pero él terminantemente rehusó aceptar esta invitación.

La intolerancia de los alumnos, no pudo contenerse y llegó un día en que la mitad de la barba fué recortada contra la voluntad del que la llevaba».

Al investigarse el hecho resultaría que sus autores eran tal vez, miembros del *Comité Autónomo* á los cuales no les parecería bien reconocer que habían violado un derecho natural é ingénito.

Esto es indigno de la argumentación de un pedagogo, especialmente por su forma irrespetuosa, cuando, pretendiendo hacer frases cómicas sobre «el gran dolor, el dolor inconsolable» del pobre alumno á quien mutilaron su inocente adorno, dice; «¿ qué secreto juramento, qué motivo especial había, para que barba tan en desuso, fuera tan guardada?».

Lo citado refiere el autor, para mostrar la conveniencia de la *dirección autónoma* aplicada ya en las «Escuelas Superiores» de Filadelfia y San Luis, y agrega: «conoceremos la utilidad del método por sus mismos resultados».

No hacía mucho tiempo que tal artículo se había publicado en el «Atlantic» cuando en otra revista se leía lo siguiente:

«Seis estudiantes de la «Escuela Politécnica «Los Angeles», han sido suspendidos y otros tres están por sufrir el mismo castigo, por haber quemado con nitrato de plata la frente de dos compañeros; haber arrojado *por pasatiempo*—nótese la palabra—á otros dos dentro de un charco, haber lastimado algunos, y atado á un poste en un campo desierto, á otro com-

¡los jóvenes, ya que cada uno de ellos tiene una personalidad propia.

Hay que investigar el espíritu y el motivo íntimo de sus actos; el poder de su inteligencia, su razón y su memoria, sus sensaciones especiales, sus instintos y su voluntad.

Un profesor que observa conoce en poco tiempo todos estos detalles de sus alumnos.

Ellos se revelan en la sala de lectura, y más aun en la sala de conversación.

La clase puede convertirse con éxito, en una sala de sesiones en que el profesor es presidente.

A la pedagogía rutinaria, hay que recordarle que «el interés de los alumnos, converge hacia ellos mismos», ó explicando mejor, más les interesa y más comprenden á sus compañeros, de los cuales conocen el espíritu y la capacidad, que el pedagogo, director ó profesor, que sólo les impone respeto.

Aquéllos son su mundo y su medio, éste es su superior. Esto es evidente y axiomático, pero parece que la pedagogía se empeñara en desconocerlo.

Es sencillo demostrar que el éxito futuro de los estudiantes depende, en gran parte, de su iniciación en la escuela y que en ella se aprende á vivir.

En ella, satisfaciendo los mejores fines de la alta cultura humana, se les debe enseñar á hablar y pensar, eliminando toda clase de incongruencias, desarrollando la conciencia y la libertad ó autogobierno psíquico, reforzando la memoria y fortaleciendo las facultades morales.

Los resultados de este método de enseñanza son extraordinarios.

Más que maestro, en el sentido común de las comunes *máquinas de enseñar*; el pedagogo del nuevo sistema, sería director ó fuerza motriz de la mentalidad de los educandos.

No sería él quien formulara las preguntas académicas y preconcebidas á que éstos deben responder, sino ellos mismos, que expondrían sus dudas y dificultades, y tratarían de resolverlas, sorprendiendo al holgazán en su ignorancia y admirando en su erudición al estudioso.

Un profesor así, con menos trabajo que los demás profesores, consigue que sus alumnos, hablen, razonen y aprendan más; pues todo lo que se dice de manera tan llana se entiende y se asimila, ya intelectual, ya mnemónicamente.

Un profesor así, conoce por experiencia, que los alumnos

desarrollan mayor atención contestando é interrogando á sus mismos compañeros, que dando respuesta con palabras nebulosas y conceptos vagos á la frase típica y aparatosa del catedrático y conoce también que, para sacar el alumno de la pasividad en que yace generalmente, hay que aplaudir y cultivar sus iniciativas personales, trocándose entonces aquélla, por una pasmosa actividad del pensamiento.

Bajo la dirección del profesor, los alumnos se dirigen preguntas sobre distintos puntos de la materia y al mismo tiempo, unos consultan libros ó diccionarios, para poder argüir, otros ordenan sus apuntes, otros anotan los puntos débiles del curso del compañero para contestar á su tiempo.

Este ejercicio es provechoso desde todo punto de vista. El estudiante está atento, ó *despierto* como decimos vulgarmente y se mueve y aprende con más facilidad, que escuchando inerte é impasible la palabra del maestro ó de un alumno que expone con mucho esfuerzo y con más ó menos deficiencia.

El que expone, por lo general, emplea como primer elemento la memoria y hay en la manera mecánica con que se recita y se escucha recitar, una actividad muy pequeña y una paralización muy grande.

Cuando se discute, todos los centros cerebrales se agitan y convergen en un punto.

La discusión da vida y calor á una clase.

Los conflictos de opiniones entre los discípulos, resultan, á menudo, interesantísimos y provechosos.

El profesor cuida de la forma de expresar sus convicciones; ella habrá de ser: correcta, digna y llena de respeto y deferencia para el contrincante.

La personalidad más ó menos definida que cada alumno lleva en sí, le hace que se incline á una parte ó á otra según su manera de sentir.

No pocos se forman rápidamente una idea extrema dentro de la cual parecen encastillarse.

Por todos estos movimientos bruscos, el profesor está obligado á ser persona de buen entendimiento, mucha penetración, y *gran elasticidad mental*.

Los alumnos pronto se acostumbran al nuevo método de la autonomía intelectual que, al principio requiere un esfuerzo superior, porque notan, que de una manera más entretenida, les enseña cosas prácticas, necesarias y accesibles y les acostumbra á *razonar*, que es la ciencia de las ciencias en la vida.

Es útil también que los profesores de distintos cursos se reúnan con frecuencia para cambiar ideas sobre la aplicación del método.

La eficacia y los progresos de éste, mejoran el ambiente de la escuela; el desorden, el trabajo aparente y el duro régimen escolar, se truecan en orden, aprendizaje efectivo y amor á la ciencia, el alumno no se entorpece y el maestro no se extenua.

La autonomía intelectual se presenta, pues, como un reactivo saludable y como importante factor para contribuir al aprovechamiento de lo que se gasta en instrucción pública.

Ella produce espíritus selectos, francos, libres y democráticos. Entre sus hijos intelectuales, no se verán seres de pasiones tan bajas, que aprovechando la superioridad física, quemen á un compañero, le arrojen á una laguna ó le abandonen desnudo en un bosque.

Acostumbrados á ser *conscientes de verdad*, no se necesita la amenaza, para dirigirlos y mucho menos el castigo. Rige para ellos un sistema de respeto é igualdad, que fundamenta la disciplina. Las niñas tienen la obligación de ser puntuales y trabajar como sus compañeros. Esto hace convergir los esfuerzos, hacia un ideal supremo: *formar ciudadanos fuertes y probos*.

Y no creo que esta es una teoría sin base ó simplemente empírica. Se aplica al sistema en toda su extensión en muchos institutos de los Estados Unidos de Norte América. El éxito ha sido sorprendente. La eficacia de esta enseñanza maravilla.

Para esos alumnos, la escuela es un recreo. Nunca faltan á ella y cuando alguna causa material les impide asistir, lo lamentan más que si hubieran perdido la mejor función de teatro. Su mejor orgullo consiste en referir que ellos mismos se enseñan y que enseñan á sus condiscípulos. Tienen á cada paso la satisfacción de contemplar la *obra propia*.

Los Inspectores que han visitado el Museo Agassiz, la Sociedad de Historia Natural y las demás escuelas donde se aplica el método del autodomínio, concuerdan en sus informes; éstos podrían extractarse así: «buen orden y buena disciplina con un aprovechamiento fácil y asimilación rápida de los conocimientos por parte de los alumnos».

Los Inspectores presenciaron clases prácticas que los alum-

nos más adelantados daban en los años inferiores. Estas clases fueron en extremo interesantes, sabiendo los alumnos hacer buen uso de las ilustraciones y materiales del museo.

Estos Inspectores, reconocen que, aun los estudiantes más ineptos y refractarios al progreso intelectual, con este nuevo sistema, convierten su personalidad y se vuelven inteligentes, activos y trabajadores, dando frutos generalmente inesperados.

También se ha observado que los casos de agotamiento físico y nervioso de los alumnos y los profesores se reducen hasta desaparecer.

Por último, el método del autodomínio, ó mejor dicho de la autonomía intelectual, enseña á los jóvenes, á ser libres, á pensar por su propia cuenta y sobre todo á llevar sobre sí el peso ó la responsabilidad de sus ideas.

Y nunca se terminará de comprender cuanta verdad hay en aquella sencilla frase de Herbert Spencer que dice, dirigiéndose á los maestros: «que la memoria os recuerde á cada momento que el fin de la disciplina escolar, es, producir hombres honestos, capaces de gobernarse y de tener voluntad propia sin estar sometidos al dominio de los demás. Fácilmente se podría enseñar á un niño, lo que es necesario para ser esclavo, pero como él está destinado á vivir otra vida en el futuro, hay que trabajar con tesón para que, en lo que es posible, aprenda á ser hombre libre».

Este debe ser el más preciado fin de la pedagogía moderna; y por ello, la dirección de cada grado y de cada escuela, debe ser confiada á personas de vasta preparación y buen criterio, que, en determinados momentos, puedan detener y encauzar las corrientes impetuosas de la sangre juvenil á veces tan perjudiciales, como el torrente que se precipita de las montañas, cuando los primeros soles ardorosos, producen el deshielo.

P.

SECCIÓN
ADMINISTRATIVA Y ESTADÍSTICA

OFICINA DE ESTADÍSTICA

Datos clasificados hasta el mes corriente, relativos á los
establecimientos que se expresan:

COLEGIOS NACIONALES

Inscripción y asistencia media de alumnos

Nº	COLEGIO NACIONAL	Inscripción	Asistencia Media
1	Central.....	834	739 19
2	Norte.....	586	366 99
3	Sur.....	460	430 40
4	Oeste.....	497	454 70
5	Noroeste.....	358	326 96
6	Liceo.....	233	220 83
7	Anexo al Instituto del Profesorado.....	220	199 —
8	Dolores.....	101	90 06
9	Bahía Blanca.....	74	71 50
10	Mercedes.....	82	78 32
11	San Nicolás.....	122	110 95
12	Rosario.....	268	242 68
13	Santa Fe.....	189	181 —
14	Paraná.....	132	105 26
15	Concepción del Uruguay.....	346	323 81
16	Corrientes.....	191	181 64
17	Córdoba.....	323	278 50
18	Santiago.....	109	106 —
19	Tucumán.....	223	198 —
20	Salta.....	142	127 60
21	Jujuy.....	44	38 —
22	Catamarca.....	72	61 48
23	La Rioja.....	53	49 80
24	San Juan.....	86	77 —
25	Mendoza.....	183	170 35
26	San Luis.....	107	97 04
26	Totales.....	5.735	5.221 03

ESCUELAS NORMALES

Inscripción y asistencia media de alumnos

ESCUELA NORMAL DE	CURSO NORMAL		ESCUELA DE APLICACIÓN		TOTALES GENERALES	
	Inscripción	Asistencia Media	Inscripción	Asistencia Media	Inscripción	Asistencia Media
1 Profesores Capital.....	134	120.28	416	367.21	550	487.49
2 » (Mixta) Paraná.....	133	124. -	566	512. -	1699	636. -
3 Profesoras N ^o . 1.....	314	279. -	749	615. -	660	894. -
4 » » 2.....	279	254.03	309	231.29	588	485.82
5 Maestras » 3.....	155	143. -	279	243. -	426	386. -
6 » Flores.....	141	129. -	348	293. -	489	422. -
7 » Barracas.....	96	84. -	336	276. -	432	360. -
8 » La Plata.....	184	168.68	492	393.90	676	562.78
9 » Santa Fe.....	102	99.06	297	282. -	399	381.06
10 » Rosario.....	125	112. -	444	398. -	569	510. -
11 » C. del Uruguay..	150	123.70	392	317.92	542	441.62
12 » Corrientes.....	162	148.68	381	345.77	543	494.45
13 » Córdoba.....	152	147. -	651	585. -	803	722. -
14 » Santiago.....	72	63. -	842	766. -	914	829. -
15 » Tucumán.....	159	147. -	603	582. -	762	729. -
16 » Salta.....	140	125.65	639	565.52	779	691.17
17 » Jujuy.....	42	40. -	448	414. -	490	454. -
18 » Catamarca.....	180	158.44	400	357.42	580	515.86
19 » La Rioja.....	80	76. -	715	638. -	795	764. -
20 » San Juan.....	111	102.99	669	631.60	780	734.59
21 » Mendoza.....	112	102.06	545	466.88	657	568.44
22 » San Luis.....	141	124. -	294	275. -	435	369. -
23 Regional Corrientes ...	141	132. -	263	245. -	407	377. -
24 » Catamarca.....	196	169.95	299	268.27	495	438.22
25 » San Luis.....	147	137.12	290	263.73	427	400.85
26 Mixta Dolores.....	110	101.81	301	281.87	411	383.68
27 » Azul.....	54	50.72	297	282.56	351	332.28
28 » Mercedes (Bs As)..	101	97.74	296	278.23	397	375.97
29 » B. Blanca.....	34	31. -	222	185. -	256	216. -
30 » Chivilcoy.....	59	55.90	336	307.92	395	363.82
31 » Pergamino.....	49	42. -	345	301. -	394	343. -
32 » San Nicolás.....	103	92.05	314	286.09	417	378.14
33 » Esperanza.....	50	44.50	321	296.90	371	341.40
34 » Gualleguay.....	36	35.10	478	423. -	514	458.10
35 » Río Cuarto.....	51	48.82	300	273.65	351	322.47
36 » Belle Ville.....	6	5.90	411	324.52	417	330.42
37 » Mercedes (S. L.)...	140	125. -	445	382. -	585	507. -
38 » Monteros.....	29	28.54	204	192.50	233	221.04
39 » 25 de Mayo.....	15	12.88	253	214.06	268	226.94
40 Rural Posadas.....	18	17.92	74	70.16	92	88.08
41 » Sta. Rosa de Toay..	25	23.58	48	39.50	73	63.08
42 Maestras anexa á la de	—	—	—	—	—	—
— Profesoras N ^o . 1.....	142	125. -	225	199. -	367	324. -
42 Totales.....	4.673	4 239.20	16.526	14.720.97	21.199	18.960.17

ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA ESPECIAL

Inscripción y asistencia media de alumnos

Nº	Establecimientos	Inscripción	Asistencia Media
1	Instituto Nacional de Ciegos.....	114	110 —
2	Escuela Superior de Comercio.....	891	776 —
3	» » » » Sec. Sur..	417	377 40
4	» N. de comercio de B. Blanca..	65	61 71
5	» » » » Rosario..	285	248 —
6	» » » » Concordia...	90	76 —
7	» Comercial de Mujeres.....	195	167 72
8	» Industrial de la Nación.....	520	462 80
9	» » » Rosario.....	69	64 86
10	» Profesional N° 1 de Mujeres...	698	650 25
11	» » » 2 » » ...	735	633 —
12	» » » 3 » » ...	568	495 —
13	» » » 4 » » ...	87	79 25
14	» » Córdoba » ...	571	445 —
15	» » Tucumán » ...	222	160 —
16	» N. Ind. Químicas de San Juan.	48	35 10
17	Academia N. de Bellas Artes	959	817 —
18	Instituto » » Sordomudos..	165	79 28
19	» » » Sordomudas..	120	111 61
20	Eseuela Normal de Educación Física...	89	74 50
20	Totales.....	6.848	5.845 23

Resumen

ESTABLECIMIENTOS	Inscripción	Asistencia media
26 Colegios Nacionales.....	5.735	5.251 03
42 Escuelas Normales.....	21.199	18.960 17
20 Institutos Especiales.....	6.848	5.845 23
Totales Generales.....	33.782	30.026 43

Colegio Nacional Norte

La memoria de este establecimiento referente al año último hace constar que el número de matrículas de jóvenes regulares é incorporados fué de 652, recaudándose por tal concepto \$ 6.400 ^m/_n.

Después de una serie de cuadros de estadística comparada de los resultados obtenidos tanto en el Colegio Nacional como en los establecimientos incorporados, se demuestra que, «cada vez que se ha vuelto al sistema de exámenes escritos y orales, ha disminuído de una manera notoria el porcentaje de *desaprobados*, aumentando, en cambio, siempre que se ha vuelto al sistema de clasificaciones diarias y composiciones bimensuales ó mensuales escritas».

El Rector del Establecimiento hace ver la necesidad que existe de vigilar seriamente la enseñanza que se da á los establecimientos incorporados á cuyo efecto, publica el siguiente cuadro comparativo de los resultados de aprobación de los dos únicos colegios incorporados, á los cinco años de estudios secundarios en el correspondiente al Colegio Nacional:

Año	Colegio Nacional Norte	Colegio Internacional (Olivos)	Instituto Vértiz
1º	58,62	85,71	100 %
2º	47,31	71,42	100 %
3º	61,11	77,78	100 %
4º	59,52	83,33	100 %
5º	86,84	100,00	100 %

Los resultados del Instituto Vértiz superan todo comentario: no tiene un solo alumno desaprobado.

COLEGIO INTERNACIONAL DE OLIVOS

Año	1903	1904	1905	1906	1907	1908
1º	38,46 %	46,15 %	30,77 %	58,82 %	100,00 %	85,71
2º	72,72	62,50	41,66	62,50	78,00	71,42
3º	00,00	85,71	77,77	80,00	83,33	77,78
4º	33,00	00,00	00,00	88,88	100,00	83,33
5º	66,67	57,14	50,00	100,00	100,00	100,00

«Como se ve, después de tres años consecutivos de exámenes escritos y orales, en los que obtiene para los dos primeros de estudios, muy bajo porcentaje de aprobación y hasta ausencia completa de ésta, en tercero y cuarto en 1903, 4 y 5, salta sin embargo en 1906, 7 y 8, bajo el efecto del decreto de 31 de marzo, al 58,—100,—85,71,—78,00—y 71,42 en los primeros y á 80 y 100 por ciento en los segundos».

Resoluciones varias

Por decreto de 10 de agosto último el P. E. nombró á los Dres. Manuel Obarrio y Luis Beláustegui para integrar la Comisión que entiende en lo referente á expropiación de terrenos para el «Policlínico José de San Martín», en reemplazo de los renunciantes Sres. Cobo y Correa Morales.

Con fecha 31 del mismo mes y en virtud de las ternas formadas por la Universidad Nacional de La Plata, fueron nombrados, respectivamente, los ingenieros agrónomos Sres. Tomás Amadeo y José María Huergo, catedráticos de Economía Rural y de Industrias Agrícolas.

El personal docente nombrado durante el corriente mes, es el que sigue.

En la Capital: de Física en el Colegio Nacional Central, Dr. Manuel B. Bahía;—de Ciencias Naturales en el Colegio Nacional Sud, Dr. Juan Izquierdo Brown;—de Dibujo en el Instituto Nacional de Sordomudos, los Sres. Andrés Bouret y José D. Molinari;—de Contabilidad y de Estenografía, respectivamente, en la escuela Comercial de Mujeres, los Sres. Fermín Egúa y Luis A. Folle.

En Salta, Maestra de Grado en la Escuela Normal, Sta. Rafaela Didier.

En Rosario de Sta. Fe, de Ejercicios Físicos en la Escuela Normal de Maestras, Sra. Zaida López de Coronado.

En Bahía Blanca, Maestra de Grado en la Escuela Normal Mixta, Sta. Isabel C. Herrera.

En Jujuy, Regente del Departamento de Aplicación en la Escuela Normal de Maestras, Srta. Cora San Martín.

En Esperanza, de Francés en la Escuela Normal Mixta Sr. Adolfo Gompillant.

A los profesores de Matemáticas, respectivamente, en el Colegio Nacional Oeste y Escuela Nacional de Comercio, Ingenieros Sres. Tomás González Roura y Ciro Quiroga el P. E. les ha concedido la permuta de sus cátedras, por decreto de 17 del mes actual.

Por supresiones en el Presupuesto del año actual, ha sido declarado cesante en una de las cátedras de Dibujo que dictaba en el Colegio Nacional del Paraná, el Sr. José María Jaimes.

La parte del decreto de fecha 8 de marzo último en que se nombraba á la Sta. Cleónida Avena, Profesora de Ejercicios Físicos en la Escuela Normal de Maestras de La Plata, ha sido reformada por decreto de 27 del actual, declarando que dicho nombramiento debe entenderse que es para Profesora de Trabajo Manual en la misma Escuela.

Por renuncia presentada por la Sta. Margarita Amavet de la cátedra de Geografía en la Escuela Normal de Maestras de Santa Fe, el P. E. ha trasladado al Sr. Tobías Garzón del Colegio Nacional de la misma ciudad para que la dicte. Y en substitución de éste ha sido nombrado el Sr. José Y. Amavet.

El Dr. Emilio P. Siri ha sido nombrado Profesor de Física en el Colegio Nacional de Mercedes (B. A.), por decreto de 22 del corriente.

SECCIÓN DE INFORMACIONES

Reforma de la Enseñanza del Dibujo en Francia.

Habiéndose tratado en las páginas del BOLETÍN (1) de las condiciones más adecuadas para la eficacia de la enseñanza del Dibujo en los establecimientos docentes oficiales, es oportuno conocer lo que sobre la misma materia han establecido las autoridades de la Instrucción Pública francesa, variando los principios y procedimientos que hasta hoy habían prevalecido en dicha materia. Son de verdadero interés los datos que á este respecto da á conocer la *Revue Universitaire* parisiense, en su número de febrero último.

En virtud del informe presentado por Mr. Gustavo Belot, el Consejo Superior de la Instrucción Pública de la República Francesa ha adoptado un nuevo programa de enseñanza del dibujo, que había sido detenidamente estudiado y preparado por una comisión nombrada *ad hoc*. El Ministro del ramo, por resolución de 6 de enero, ha adoptado y establecido dicho programa, inserto en el *Bulletin Administratif* de 16 de febrero siguiente.

Un miembro del Instituto, conservador del Museo del Louvre y profesor en la Escuela de Bellas Artes, Mr. Edmundo Pottier, cuya competencia en esta materia es indiscutible, ha explicado excelentemente en *Le Temps* de París, la economía y la novedad de esta importante reforma, cuya luminosa exposición reproducimos en seguida:

Ha pasado ya el método llamado geométrico. Durante treinta años se le han dado todas las facilidades de prueba, y los resultados se han juzgado desfavorables. No hay que volver sobre la crítica que se ha hecho de ellos: queremos tan sólo

(1) Véase el artículo del profesor señor Malharro en el tomo II, pág. 191 del BOLETÍN.

examinar en qué consiste la reforma y qué es lo que los nuevos programas contienen de esencial. Tal vez se los hallará de pronto muy detallados y muy variados: inquietará ver en ellos un recargo de trabajo para profesores que disponen de un reducidísimo número de horas, (una ó dos por semana). Pero hay que tranquilizarse: se propone mucho, para obtener un poco. Se ha querido enumerar la considerable cantidad de ejercicios que un maestro puede hacer ejecutar, pero á la vez se le aconseja hacer una selección, tomar los que mejor se adapten á las disposiciones de su clase y á los recursos de su establecimiento: libertando á los alumnos de un método opresivo, no se ha dejado de pensar en los profesores, á los cuales se quiere dejar también mayor libertad y más iniciativa.

Hay que fijarse en tres puntos. Por de pronto, la elección de modelos. Se pide á los maestros tomarlos *siempre* en la realidad: objetos de uso, objetos de arte, formas vivas. Desde la más tierna edad hasta la terminación de los estudios, el niño no debe tener á la vista sino modelos verdaderos, tomados de todos los aspectos de la vida. En lugar de ir desde la línea pura y de las combinaciones abstractas á la realidad concreta, recibirá por de pronto la impresión de las cosas en sí mismas, en su complejidad, y se preocupará de llevarlas á elementos simples, expresivos. En arte y en dibujo, lo ante todo importante es ver; saber *mirar*, lo cual es un ejercicio más difícil de lo que se piensa; muy poco practicado por la mayoría de ojos. Conviene ejercitarse en ello lo más pronto posible, y á este efecto, se propone multiplicar la práctica de los dibujos de memoria. En la vista atenta de los objetos naturales, no tan sólo se toman hábitos de precisión, sino que además se adquiere el sentimiento estético de la forma y del color.

La naturaleza debe, pues, colocarse rigurosamente y con exclusión de toda otra fórmula en la base de la enseñanza del dibujo. Lo indican, desde la antigüedad, el buen sentido y la tradición de los maestros. La reacción contra las antiguas *instrucciones* ha sido muy viva, porque tras diez ó doce años de estudio alcanzaban á formar un alumno que nunca había dibujado, en el estado natural, ni una flor, ni una fruta, ni un rincón de paisaje, ni un animal, ni un personaje vivo, y al que estaba prohibida la menor notación de color. Era como una educación fuera del mundo de los vivos; una claustración forzosa en un sueño de abstracción y de níveas visiones. En ella han podido vivir artistas, y desenvolverse, y hasta encontrar un ideal

elevado; pero ¿cómo es posible en tales condiciones llevar todos los niños de nuestras escuelas y liceos á que *amen* el dibujo, á que aprendan á mirar, á gozar de las bellezas del mundo exterior?

El nuevo método es llamado intuitivo. Pone en primera línea la educación del cerebro, del ojo, de la mano, mediante la observación de los modelos naturales. Por de pronto, hace un llamamiento á la sensibilidad de cada uno, á la impresión que debe resultar de la vista de los objetos. Es cierto que los niños están muy diversamente dotados á este respecto; muchos no tendrán siquiera el dón del dibujo; pero todos ellos, por lo menos, podrán aprovechar la ciencia de mirar. La Comisión se ha guardado bien, en efecto, de querer formar «artistas», de determinar «vocaciones». Bastantes artistas hay en Francia, sin faltar hasta quien asegure que hay demasiados. Lo esencial está en hacer del dibujo una obra de educación nacional, un instrumento social, colocando todos los niños ante la naturaleza y enseñándolos á ver. Es la continuación y la ilustración de las «lecciones de cosas», base de la enseñanza primaria.

La Comisión se defiende con igual energía, de haber querido abandonar el alumno á sí mismo, de haber estimulado tan sólo los bosquejos sumarios y los borroneamientos. Ella no admite la libertad completa más que para los niños muy pequeños, que más conviene recrear que instruir. Prescribe, por el contrario, desde las clases primarias, el estudio cada vez más minucioso de las medidas, de las proporciones, de la perspectiva y de las relaciones de tonos. Pero piensa que todas estas observaciones es necesario que se hagan *á propósito de objetos reales*, y no por demostraciones geométricas puramente teóricas y abstractas. Un niño de ocho años puede interesarse en la copia de un vaso para beber, que es un cilindro; de un globo, que es una esfera, de un cuadrante de reloj, que es un círculo con sus radios; pero se le aburriría hablándole de cilindro, de esfera y de radios, en una edad en que es incapaz de entender estas abstracciones. Tampoco se proscriben el empleo de los sólidos geométricos en clase, á condición de que no sirvan de modelos, sino como términos de comparación ó de comprobación de los deberes.

El segundo punto es la variedad de los procedimientos técnicos. No tan sólo no se excluye el color, sino que se recomienda dar libre curso,—dirigiéndolos,—á los instintos de los niños, que son naturalmente coloristas. Resulta de ahí, que en vez del mo-

nótono negro sobre blanco, que es el único medio de ejecución y que da un aspecto tan frío y tan pobre á los trabajos de escuela, habrán de utilizarse todas las maneras de expresar la realidad plástica y colorida de los objetos y de los seres: lápices de color, pastel, acuarela, tinta de China, etc. El alumno se dará á la vez cuenta de las técnicas particulares de cada uno de estos procedimientos.

Se ha introducido también el modelado, explicando el modo práctico de usarlo en las clases, no para formar *escultores* sino para dar á los niños la sensación material de la realidad de las formas. Este ejercicio es importante, sobre todo al principio, y ciertos maestros hacen modelar antes de dibujar. El dibujo es, en efecto, y en el fondo, una simple convención, una reducción á dos dimensiones. ¿Cómo pasar de esta realidad á esta apariencia? Solamente el modelado puede hacer sentir por la diferencia, á los niños, la simplificación sintética del dibujo. Cuando un niño ha modelado por sí mismo un vasito, un pote cualquiera, es cuando conoce á fondo las formas reales, las proporciones, las medidas de su modelo; y si se le pide en seguida que lo dibuje, se da cuenta empíricamente de los cambios de aspecto, de los efectos de perspectiva que se introducen en su trabajo, sin tener necesidad de saber geometría propiamente dicha. Más adelante, con el modelado de animalitos, flores, ó frutas, se da destreza á los dedos y se aguza el sentido de observación. En ciertos países extranjeros se practican mucho estos ejercicios, con excelentes resultados.

Finalmente, en tercer lugar, los nuevos programas indican un cambio capital, á nuestro juicio. Enlazan la enseñanza del dibujo á la educación general. Preconizan la inteligencia entre profesores bajo la dirección de los jefes de establecimientos, para que las lecciones de ciencias naturales, de zoología, de botánica, hasta de historia y de geografía, aprovechen el curso de dibujo y hagan recíprocamente aprovechar éste de su enseñanza. Si las buenas voluntades son eficaces y si los inspectores cuidan de que lo sean, puede esperarse mucho de tal colaboración. Por una parte la ilustración de los deberes de física, de anatomía, de botánica, así como los croquis agregados á los deberes de historia sobre la antigüedad, la edad media y el Renacimiento servirán en la instrucción de los alumnos, precisando sus conocimientos.

Por otra parte, los modelos presentados á sus alumnos por el profesor de dibujo, tendrán mucho más precio y valor edu-

cativo, si corresponden en cada clase al programa de los cursos de historia. Aquí es donde tienen su lugar, al lado de los modelos naturales, las reproducciones en yeso, abandonadas antes á la elección caprichosa y puestos, sin explicación satisfactoria, á la vista de los alumnos. Deben ser el punto de partida de una historia sumaria del arte, ordenada cronológicamente, que en ningún grado existe todavía en las clases y que es una de las profundas lagunas de la enseñanza universitaria, en una época en que todo el mundo se ocupa de arte. Mirar y dibujar algunos hermosos modelos del Egipto y de Grecia, en sexto grado, en que se estudia la historia antigua, ver y dibujar modelos sacados de la edad media francesa, en el quinto, cuando se habla de las Cruzadas ó de Juana de Arco, es coordinar útilmente dos enseñanzas que han quedado demasiado separadas; es hacer entrar el arte en el plan general de la educación. Es sacar el curso de dibujo del papel obscuro en que vegeta, al lado y casi fuera de los cuadros clásicos, especie de anexo suplementario, asimilado á la esgrima y á la gimnasia. Es mostrar que este curso tiene un valor pedagógico eminente y que constituye un corolario indispensable en otras clases.

No creo que la Comisión haya introducido en la reforma una noción más fecunda que esa y es de esperar que su importancia será apreciada por todos los jefes de establecimientos. Al propio tiempo, los profesores de dibujo sacarán de ella la conciencia de su fuerza y de su verdadera misión.

Los métodos Americanos de educación

Bajo la responsabilidad de la importante revista parisiense *L'Éducateur moderne*, reproducimos las opiniones del profesor Schuyten, de Amberes, emitida en una reciente conferencia dada en Bruselas, sobre lo que llama «faltas educativas fundamentales» de los métodos americanos, faltas que ha juzgado de su deber divulgar.

Por de pronto, recomienda que se cese de admirar sin previo examen todo cuanto se refiere á esta parte del Atlántico, que no es, en el fondo, otra cosa que el fruto de una larga evolución, madurando con natural lentitud, que los americanos observan apresuradamente y que, de regreso á su país con medios de ejecución que nos asombran, empujan locamente hacia

madureces tal vez ideales, pero artificiales, y quizá nocivas. Véanse las bibliotecas escolares. Poco ó nada desarrollado entre nosotros, dice—el conferenciante,—este auxiliar pedagógico se hace en América una calamidad. Se lee en vez de descansar, se lee en el taller, se lee de prisa y mal, no se profundiza, no se distingue el grano de la paja. Así pues, resultado deplorable: exageración falsa. Falso también el principio de materialización constante, aplicable á no importa qué, operación del espíritu principio que domina la pedagogía americana. Merced á este principio, se quiere cultivar las facultades creadoras al igual de las de adquisición, cuando en realidad, para la mayor masa de niños, lo único racional es cultivar por de pronto las facultades de adquisición. Hay también exceso en los trabajos manuales que se enseñan *rabiosamente*, tanto á los infantes como á los adultos.

Se hacen *chicos precoces*, ridículos, para admiración de la galería, pero para su propia desgracia; colgados entre el aprendizaje de los conocimientos científicos y literarios y el de las habilidades de la vida práctica, se neutralizan; lo saben todo y no saben nada; se ahogan las disposiciones naturales; resultados: naturaleza contrariada, artificio, mediocridad, inestabilidad. Mr. Schuyten se funda en sus propias observaciones de los métodos americanos, para condenar resueltamente el programa *concéntrico* en la escuela primaria, este error pedagógico que consiste en querer enseñar al niño *todo y todo á la vez*, sin tener en cuenta su edad, su individualidad, su naturaleza infantil; en explotar y sobrecargar su capacidad de asimilación, bajo el pretexto falaz de prepararlo para la vida.

En vez de dejarlo en paz y con un poco de verdadera libertad, con el método actual se le da calentura y mañana delirio.

La Universidad de Londres

En julio último, el Rey Eduardo VII ha nombrado una comisión de especialistas encargada de reorganizar la Universidad de Londres con el fin principal de desarrollar sus medios de enseñanza, haciendo de la ciudad capital británica una especie de centro de las Universidades anglosajonas.

La Comisión Regia está presidida por Mr. Haldane, actualmente Ministro de Guerra. El activo secretario de Estado

está desde mucho tiempo dedicado á las cuestiones de enseñanza superior, interesándose con especialidad en cuanto concierne al progreso de los descubrimientos científicos y tecnológicos.

La Conferencia del Dr. Vidal en Río de Janeiro

El Consulado General de la República en Río de Janeiro ha dado cuenta al P. E. del éxito de la conferencia sobre *Higiene escolar*, dada en aquella capital por el Delegado argentino en el último Congreso Médico celebrado en dicha ciudad, en los términos de la comunicación siguiente:

Río de Janeiro, 18 de Agosto de 1909.

SEÑOR MINISTRO.

Tengo el honor de comunicar á V. E. que el Dr. Antonio Vidal, Delegado de ese Superior Gobierno al Congreso Médico celebrado en esta ciudad, dió el 16 del corriente, una importante conferencia sobre «Higiene escolar» en el Club de Ingeniería de esta Capital, el cual invitó oficialmente para concurrir al acto, al Ministro Plenipotenciario y al que suscribe. Versando la exposición sobre un tema de especial interés para los educacionistas brasileños, y patrocinada aquélla por una Institución que cuenta en el número de sus miembros á un núcleo representativo de la intelectualidad de este país, la concurrencia fué tan selecta como numerosa y á esta última, tuvo el Dr. Vidal la oportunidad de hacer conocer con gran acopio de datos, planos, estadísticas y detalles, todos los adelantos y progresos alcanzados en la República Argentina, referentes á la adopción y creación de ideas y sistemas relativos á la educación y á la higiene escolar.

El trabajo del Dr. Vidal ha sido considerado por los técnicos como una valiosa contribución al estudio y perfeccionamiento de dichas cuestiones en este país; y como representa una propaganda eficaz de la acción progresista desenvuelta en este sentido por las reparticiones públicas de la nación, he creído que interesaría á V. E. conocer este éxito alcanzado por el Delegado oficial de ese Gobierno.

Aprovecho esta oportunidad para saludar á V. E. con mi más alta y distinguida consideración.

Carlos Lix Klett.

Cónsul General.

*A S. E. el Sr. Ministro de Relaciones Exteriores y Culto,
Dr. Victorino de la Plaza.*

Buenos Aires.

El hombre en la enseñanza femenina

Los señores Fabry y Berthelemy, cuyos estudios pedagógicos han alcanzado tanta autoridad ⁽¹⁾, acaban de ocuparse de cuanto debe esperarse de la intervención de los profesores varones en la enseñanza femenina, con respecto á la formación intelectual, cuando no es cuestión de sensibilidad y de ternura, sino de amplitud de vista, poder de razonamiento, acuidad de espíritu crítico, originalidad, personalidad, carácter. Bajo todos estos puntos, de vista, creen que,—como pedagogos,—los hombres sobrepujan á las mujeres. Esta sola afirmación demuestra cuál es el peligro de esta discusión: el abuso de las generalizaciones. Y, en efecto, se ha sostenido sucesivamente y sin prueba bien precisa, que si los hombres no tienen mayor aptitud para la enseñanza de las ciencias, en cambio, las mujeres tienen disposiciones superiores para la enseñanza de los idiomas y que la literaria daba excelentes resultados en los liceos de señoritas, mientras la científica los daba inferiores.

En vista de todo esto, la *Revue Universitaire* de París ⁽²⁾ cree, como muchos, que debe agradecerse á la *Union pour la Verité* haber promovido el debate sobre tan trascendental problema.

Un idioma universal

Son curiosas las observaciones que en un extenso trabajo de Mr. Thiancourt, profesor de la Universidad de Nancy ⁽³⁾,

(1) V. *Libres entretiens* editadas por la *Union pour la Verité*.

(2) Número de mayo, pág. 465.

(3) *Revue Internationale de l'Enseignement* del 15 de agosto último.

expone sobre este tema, con motivo de la defensa que hace del francés, como «lengua científica y social universal».

La utilidad, dice, la necesidad de tal lengua es unánimemente reconocida. Se han ensayado varias soluciones. Primeramente se quiso servir del latín, algunas veces tal cual es, y más frecuentemente, simplificado, modernizado. Esta solución era poco práctica. Entonces se ha pensado en idiomas artificiales; el volapük, el esperanto, etc. Es sabida la rápida decadencia en que cayó el primero después de su rápido esplendor; y parece que al esperanto le aguarda el mismo destino.

Sobre estas palabras de M. Thiancourt, es oportuno reproducir lo que han dicho los señores P. Deschanel ⁽¹⁾ y J. A. Furstenhoff ⁽²⁾ ocupándose luminosamente de tan interesante asunto y que puede resumirse en las verdades siguientes:

«Se han inventado con toda clase de piezas el *Volapük*, *Esperanto*, *Universal* y quién sabe qué otras».

No puede negarse que estas creaciones facticias pueden servir para las transacciones comerciales, más ó menos como los signos de la telegrafía ó de la estenografía; pero es muy improbable que jamás una lengua artificial llegue á ser la lengua general, común, ni siquiera la más extendida en los pueblos civilizados; esto, por que carece de literatura. El éxito de un idioma está en proporción de la brillantez de su literatura; el día en que ésta decae, la lengua declina. La lengua de un pueblo es una flora viviente que lleva en pleno cielo los jugos de la tierra. Necesita la lenta maduración de las estaciones y de los años.

Una lengua artificial es como una flor imitada: no vive, no tiene ni savia, ni color, ni perfume: no puede desplegarse. No son solamente las palabras, los sonidos, lo que quieren aprender los hombres, cuando tratan de aprender un idioma; es todo el mundo moral que el mismo expresa. No: una lengua que no haya vivido, es incapaz de crear una vida; un idioma en que no haya puesto un pueblo su alma, no conquistará jamás los corazones: una lengua sin poesía, jamás volará en los labios de los hombres.

(1) *Le Temps*, de París, del 2 de junio último, pág. 3, col. 4.

(2) Congreso de Arlon IV, Sec. Científica.

Acción social de la instrucción femenina

Para argüir á los adversarios de los establecimientos especiales destinados á la instrucción del bello sexo, puede apelarse al hermoso ejemplo de la acción social de tal instrucción, que acaba de hacer público en Francia la señora Jeanne P. Crouzet Ben-Aben por medio de los siguientes párrafos:

«He aquí, en provincia, un interesante esfuerzo en favor de una de las obras sociales más dignas de apasionar nuestras liceístas: *la obra del amamantamiento maternal*. Muchas de nuestras asociaciones, especialmente en el Liceo de Amiens, han dado un excelente ejemplo, estimulando esta obra de manera eficaz y durable. En menos de dos años, la asociación fundada en dicho Liceo por Mme. Bertrand, ha podido abonar 1800 francos á las madres indigentes, cuyos hijitos son así constituídos en protegidos del establecimiento que, después del amamantamiento, sigue velando sobre ellos. ¿Hay algo más conmovedor, y á la vez más racional, que ver á las jóvenes liceístas hacerse de esta suerte las protectoras de las madres y de los recién nacidos?».

Enseñanza Secundaria femenina en Francia

DATOS ESTADÍSTICOS

El ex vicepresidente de la Cámara de Diputados francesa Mr. Maurice Faure, ha presentado á la misma en nombre de la Comisión de Hacienda del Senado, un informe del cual es oportuno reproducir algunos datos que dan á conocer el desenvolvimiento de la enseñanza secundaria de las señoritas en aquel país y que insertamos á continuación.

Por de pronto, tales datos dan á conocer las Academias, Liceos, Colegios y Cursos secundarios femeninos, con el estado comparativo de la población secundaria en los dos años anteriores al corriente, todo ello como sigue:

ACADEMIAS	LICEOS				COLEGIOS			
	1907	1908	Diferencia		1907	1908	Diferencia	
			en más	en menos			en más	en menos
París.....	3.385	3.684	299	—	1.178	945	—	233
Aix.....	1.754	1.789	35	—	294	286	—	8
Besançon	575	564	—	11	—	—	—	—
Burdeos.....	837	901	64	—	325	340	15	—
Caen.....	882	903	21	—	464	679	215	—
Chambery.....	551	515	—	16	—	—	—	—
Clermont.....	1.172	1.174	2	—	157	153	—	4
Dijón.....	680	694	14	—	378	348	—	30
Grenoble.....	561	591	30	—	114	113	—	1
Lille.....	1.499	1.542	43	—	2.426	2.528	110	—
Lyon.....	1.510	1.551	41	—	272	250	—	22
Montpellier.....	847	820	—	27	755	749	—	6
Nancy.....	370	388	18	—	472	598	126	—
Poitiers.....	387	405	18	—	1.267	1.301	34	—
Rennes.....	913	940	27	—	509	814	305	—
Tolosa.....	857	891	34	—	891	812	—	79
TOTALES.....	16.760	17.352	646	54	9.504	9.926	805	383
Argel.....	—	—	—	—	680	698	18	—
TOTALES GENERALES	16.760	17.352	646	54	10.184	10.624	823	383
			+ 592				+ 540	

ACADEMIAS	CURSOS SECUNDARIOS				RECAPITULACIÓN			
	1907	1908	Diferencia		1907	1908	Diferencia	
			en más	en menos			en más	en menos
París.....	1.287	1.319	32	—	5.850	5.948	98	—
Aix.....	1.191	1.103	—	88	3.239	3.178	—	61
Besançon.....	441	427	—	14	1.016	991	—	25
Burdeos.....	246	261	15	—	1.408	1.502	94	—
Caen.....	525	350	—	175	1.871	1.932	61	—
Chambery.....	—	—	—	—	531	515	—	16
Clermont.....	391	407	16	—	1.720	1.734	14	—
Dijón.....	166	161	—	5	1.224	1.203	—	21
Grenoble.....	75	72	—	3	750	776	26	—
Lille.....	165	151	—	14	4.092	4.231	139	—
Lyon.....	—	—	—	—	1.782	1.801	19	—
Montpellier.....	409	401	—	8	2.011	1.970	—	41
Nancy.....	379	255	—	124	1.221	1.241	20	—
Poitiers.....	238	187	—	51	1.892	1.893	1	—
Rennes.....	383	173	—	210	1.805	1.927	122	—
Tolosa.....	640	585	—	55	2.388	2.288	—	100
TOTALES.....	6.536	5.852	63	747	32.800	33.130	594	264
Argel.....	782	843	62	—	1.462	1.541	79	—
TOTALES GENERALES	7.318	6.695	124	477	34.262	34.671	673	264
			—623				+409	

En virtud de los anteriores cuadros, hace constar el informe de Mr. Faure que «la progresión anual de los efectivos es normal y que gracias á un éxito siempre creciente, los establecimientos de enseñanza secundaria femeninos tienen ganadas 409 alumnas», estableciendo que:

En 1907 existían:

Liceos.....	47
Colegios.....	61
Cursos.....	67
	<u>171</u>

En 1908 existían:

Liceos.....	48
Colegios.....	67
Cursos.....	59
	<u>174</u>

Diferencia en más.....	<u>3</u>
------------------------	----------

Y como dato ilustrativo, una nota puesta en el informe parlamentario, hace constar que el aumento de alumnas en los últimos años fué como sigue:

175 en los Liceos y cursos secundarios de...	1883
600.....	1888
1225.....	1893
1425.....	1898
1925.....	1903
2225.....	1904
2500.....	1905
2825.....	1906
3125.....	1907

Reembolso de becas

Un señor Lapeyronnie, recientemente llegado á Francia después de haber ocupado puestos importantes en la Indo-China, ha hecho entrega al Consejo General del departamento de Lot-et-Garonne, de la suma de 3.195 francos, importe de las becas con que dicho departamento le ayudó para la terminación de sus estudios.

Este hecho inusitado, ha promovido en Francia la discusión sobre la necesidad ó no, de establecer como regla normal y justa lo que ahora ha sido un caso de buena voluntad.

A este propósito se hace hincapié en el considerable gasto de más de tres millones de francos que invierte el Estado nada

más que en las becas de enseñanza secundaria, sin contar las de otras ramas de la instrucción pública.

Los partidarios del reembolso dicen que es tan razonable como democrático pedir á aquellos que han alcanzado una posición desembarazada, merced á la generosidad oficial, que devuelvan á la sociedad lo que de ésta han recibido, haciendo así acto de solidaridad en favor de las generaciones que le siguen. Pero Mr. Dauzon, diputado por Lot-et-Garonne, juzga que no es suficiente *pedir* tal reembolso, y ha anunciado que presentará á la Cámara de que forma parte, una proposición «tendiente á *obligar* á los becados del Estado ó del Departamento que se hagan ricos ó solventes, á restituir el monto de las becas con que se les haya auxiliado».

Los estudiantes de Francia

Es curiosa la estadística de los estudiantes, tanto franceses como extranjeros, que en el año actual de 1909, están inscriptos en las Facultades y Escuelas de enseñanza superior de la República Francesa.

El total de ambos sexos asciende á 6.226 distribuídos como sigue:

Poblaciones	Franceses	Extranjeros	Totales
París.....	1702	1020	2722
Argel.....	597	26	623
Lyon.....	434	22	456
Tolosa.....	317	3	320
Burdeos.....	314	2	316
Grenoble.....	161	138	299
Lille.....	273	4	277
Nancy.....	146	75	221
Rennes.....	146	15	161
Caen.....	152	7	159
Dijón.....	117	35	152
Monpellier.....	125	6	131
Poitiers.....	109	6	115
Besançon.....	88	19	107
Clermont.....	92	3	95
Aix.....	61	1	62
Totales.....	4834	1392	6226

Un apóstol de la Enseñanza

Recientemente ha perdido el magisterio francés un verdadero apóstol de la instrucción de sus semejantes; una inteligencia poderosa y un gran corazón, que había hecho de su estado de maestro un verdadero sacerdocio; Mr. B. Jacob, profesor de moral en las escuelas normales de Sèvres y de Fontenay, para señoritas.

Fué uno de los más queridos y más venerados maestros franceses, cuya pérdida ha motivado los párrafos que siguen de otra maestra querida y respetada por sus condiciones de ilustración y de carácter: Madame Jeanne P. Crouzet Ben-Aben.

La pérdida de Mr. B. Jacob,—dice,—arrebatado en plena madurez de talento y de pensamiento, será dolorosamente sentida por todo el magisterio femenino, aun por aquéllos que sólo le conocían por sus libros. Otros han ya dicho cual fué, por sus conferencias, por los diarios y por su acción social, su influencia sobre auditorios populares, en los que trataba de llenar paralelamente una obra de regeneración moral y una obra de reorganización económica. Sólo nos corresponde su obra pedagógica, que, por testimonio de todas sus discípulas, ha sido considerable. Llamado para enseñar la moral en las escuelas de Sèvres y de Fontenay, fué en nuestra instrucción lo que era en su vida y en sus libros: un apóstol cuya acción irradiaba, para sus alumnas, en los liceos de señoritas y en nuestras escuelas normales de institutrices. El día 10 de abril en el cementerio de Kérity, en Bretaña, Mr. Bouglé, uno de los que mejor lo han conocido, ha podido decir sobre su tumba:

«Solamente aquellos á quienes ha sido dado pasar por donde él ha pasado, saben con que autoridad cumplía su difícil misión. Autoridad única, y cuyo secreto estaba en una sinceridad incomparable. No le permitía predicar á los demás, ningún precepto que no hubiese *ensayado* escrupulosamente en sí mismo. De este modo, no hacía ante sus alumnos sino continuar la vida de su pensamiento, organizando las conquistas de su experiencia. De donde ha podido resultar el acuerdo tan particular, tan sugerente, y en algunas partes tan conmovedor, en que Jacob ha conseguido resumir en su obra una parte de su enseñanza; se lee su vida entre renglones ¿Quién podría, por ejemplo, volver á abrir hoy, sin conmoverse, el admirable capítulo sobre la *Resignación*? Se adivina en él la historia de un alma en que

la enfermedad hace su asiento, en que se restringe el círculo de acción, en que limita sus vuelos por todas partes; y el alma, bajo los repetidos golpes de la suerte, fórjase á sí misma una triple coraza de bronce.

El 1^{er} Congreso de Educación Moral de Londres (1)

I. *Historia*.—El notable éxito de este 1^{er} Congreso Internacional de Educación moral se explica por el hecho de que, durante la última década, el interés por la educación moral ha crecido en todas partes. En 1905, se publicó un nuevo Código italiano de Educación, dando la mayor importancia á esa educación y regulando detalladamente la instrucción moral. Al año siguiente, se publicó otro nuevo Código húngaro de Educación, aun más amplio y minucioso en lo referente á la formación moral. En 1905, vió la luz el nuevo Código de Educación de Austria, con gran número de referencias al mismo problema. En Portugal, se publicó oficialmente en 1906, y fué aprobado por el Cardenal de Lisboa, un excelente *Compendio de Moral e Doutrina Christã*, por el Canónigo Manuel Anaguim. En varios puntos de los Estados Unidos, se han redactado proyectos de enseñanza moral. En Alemania, los libros más recientes de lectura para las escuelas elementales contienen abundante materia ética. En Suiza, varios cantones han dado pasos que tienden á trazar programas de instrucción moral. En Bélgica, existen excelentes manuales sobre el mismo problema, para las escuelas primarias y para las normales. En Francia y el Japón, donde la instrucción moral se ha introducido ya, se estudia el asunto con redoblado interés. En Rusia, las Autoridades dedican su atención á este objeto; y finalmente, en Inglaterra, el Código del *Board of Education* para 1906 afirma que «la instrucción moral debe formar una parte importante de todo programa escolar». No es, pues, chocante que 21 Estados tuvieran representación en el Congreso y cerca de 30 contribuyeran á él en una ú otra forma.

Sin embargo, no es únicamente el mundo oficial el que durante los últimos años ha estado pendiente de este asunto. Los

(1) Extracto de las actas del primer Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en la Universidad de Londres del 25 al 29 de septiembre de 1908.

educadores, en general, han venido concediendo importancia creciente al factor moral en la educación, y todos los hombres serios, en todos los órdenes de la vida, han llegado á sentir más y más que la preparación de la inteligencia debe ir acompañada del desenvolvimiento del carácter, si la escuela ha de servir de un modo efectivo á la nación y á la humanidad. Este movimiento en pro de la educación moral ha tenido un ardiente campeón en el llamado *Movimiento Ético*.

Casi toda gran sociedad ética tiene una Escuela dominical, y las Escuelas dominicales de las Sociedades éticas americanas tienen, generalmente, más de doce clases. En Inglaterra, el *Movimiento* estableció la Liga de Instrucción Moral, que ahora es un cuerpo independiente. También en Alemania ha dado nacimiento á otra Liga, mientras que el Secretario de la Unión internacional de Sociedades éticas, Dr. Foerster, ha publicado dos *Manuales de Instrucción Moral*, de los que se han vendido en seguida 50.000 ejemplares.

Viendo el creciente interés por la educación moral, la Unión Internacional de Sociedades éticas, en su conferencia de julio 1906, en Eisenach, decidió organizar un Congreso Internacional de Enseñanza Moral en la primera oportunidad. Apenas transcurridos dos meses, Mr. W. T. Stead, el Director de la *Review of Reviews*, invitó á algunas personas, pertenecientes la mayor parte á diversas organizaciones religiosas, con objeto de discutir lo que podría hacerse en favor de la educación moral. Resultado de estas Conferencias, á las que asistieron el profesor Sadler, Mr. Spiller y mister Harrold Johnson, fué la información internacional sobre la instrucción y educación moral, cuyas conclusiones están recopiladas en dos volúmenes editados por el profesor Sadler (1). El campo para esta información fué más especialmente preparado por el Código inglés de Educación de 1906 y por la obra de la Liga inglesa de Instrucción moral; y á su vez, el Congreso debió mucho á la información, porque, especialmente en Inglaterra, fijó sobre el asunto la atención general.

Alentaron y se adhirieron á la obra del Congreso el rey Eduardo, lord Knollys, lord Avebury, la Universidad de Londres, el Gremio de Pescaderos, los Ministros y el clero y otras muchas entidades; y en 100 iglesias, capillas, sinagogas y So-

(1) *Moral Instruction and Training in schools; Report of an International Inquiry*.—2 vols edited by profesor Mr. E. Sadler (Longman, and Co., London). 5 s. cada vol.

ciudades morales de Londres, se pronunciaron sermones y discursos el domingo 20 de septiembre en favor de la idea. En el extranjero tuvo tal acogida, que tuvieron en él representación oficial ó semioficial 21 Gobiernos, permaneciendo por completo extraños á él en Europa tan sólo Austria, Montenegro y Servia. El auxilio de las entidades educadoras fué unánime, sobre todo en Inglaterra; y el resultado del Congreso, que tuvo 1.800 miembros, excedió los más optimistas augurios. Se lanzó la idea de fundar un Centro Internacional de Educación moral (no oficial) y se acordó la celebración de un 2º Congreso en París, en 1912.

II. *Impresión general sobre el resultado del Congreso*, por el profesor J. H. Muirhead.

1) Mi primera impresión, que probablemente todos comparten, es que el mundo civilizado entero dedica enorme atención y pensamiento al problema de la educación moral. En el Congreso, parecía trascender el común acuerdo de que el fin verdadero de toda educación está en la formación del carácter. Hemos de buscar la superioridad y la eficacia de todo sistema educativo, no en lo que se enseña á los niños, ni en la cultura y preparación que adquieren, sino en el uso que de ello se les enseña á hacer. En tal sentido, se produjo una grata impresión al observar el sólido perfeccionamiento que acusan los datos de diversos países, y muy particularmente, los informes de los más recientes tipos de escuelas municipales, en contraste notorio con los de las viejas, lo que se puso de manifiesto con toda claridad en la discusión iniciada por Sir Arthur F. Hort, de Harrow, acerca del valor ético del *self government* en las escuelas. Cuando lo mejor que podía decirse de una escuela, ó de todo un sistema de escuelas, era que los alumnos «aprendían á saber cuál era su puesto y á guardarlo», se echaba de menos el aliento vital de un mundo más amplio: porque, sin duda, algo es conocer y saber guardar su puesto, pero es aún mucho mejor saber encontrarlo, verdaderamente y trabajar, además, en el bien común, por todo aquello que lo merece.

2) Cuanto más se afirma la importancia de la educación moral como fin, y cuanto más se afirman los pasos que los educadores han dado para promoverla, más se pone de manifiesto que la escuela es tan sólo una parte, y muy pequeña, de la totalidad de los medios educadores. Esta afirmación ha sido una de las notas distintivas del Congreso, y con ella se produjo la percepción del lamentable divorcio que existe entre el ideal de

la escuela y las condiciones que generalmente prevalecen fuera de ella.—a) La casa y la escuela llegan hasta usar lenguaje diferente, diferencia que tan sólo es la más ostensible. ¿Qué son las 4 ó 5 horas discontinuas del día escolar, frente á la continuada influencia de la casa en las restantes? Y no se limita esta dificultad á las casas de los más pobres, aunque en ellas se manifiesta más dolorosamente; el hogar de la clase media está ordenado, con mucha frecuencia, según los principios más opuestos á los de concentración, sencillez y sobriedad en el trabajo y en el placer que la escuela trata de inculcar.—b) También es muy notorio el contraste entre la escuela y el taller ó la oficina, en donde no es el único enemigo la grosería de su atmósfera moral, sino también los sutiles influjos del mundo burgués de los negocios. El tiempo es insuficiente, obligando al maestro en su obra á una carrera forzada, por la prematura edad en que los niños dejan la escuela. No hay apenas probabilidad de obtener nada de los niños de las clases obreras; porque, justamente cuando empiezan á ser muchachos, cuando comienzan á hacerse cargo del ideal que la escuela persigue, la voz aun débil de este ideal calla de repente, y la poderosa voz del exterior ocupa su lugar en adelante, la calle y el taller serán los que hablen.

Este es, unánimemente reconocido, el problema magno. Algo puede hacerse para salirle al encuentro, por medio de las escuelas de adultos (*continuation schools*), lecturas domésticas y *clubs* bien dirigidos. Pero éstos no son más que medios auxiliares. Lo único adecuado y eficaz es la ampliación de la edad escolar y la cooperación de todos los agentes religiosos y educadores para continuar y consolidar la obra del maestro.

3) He hablado hásta ahora de los asuntos en que había una notoria y profunda conformidad; pero también hubo desacuerdos igualmente profundos. Por ejemplo: el valor ético de la coeducación y el de la instrucción moral sistemática; desacuerdos, que aún fueron relativamente insignificantes, comparándolos con los que surgieron del tema: «Relación entre la educación moral y religiosa». Esta discusión fué la principal, y el Congreso será memorable por haber proporcionado ocasión de que los dos grandes ideales educativos que durante el último siglo se han tenido mutuamente por enemigos morales, hayan sido expuestos con claridad por sus más notables partidarios.

La cuestión más amplia fué planteada, primero, por M. Ferdinand Buisson, de París, que, en una exposición corta y enér-

gica, dijo claramente que los principales pedagogos franceses hacía tiempo que habían dejado de mirar la religión como parte del contenido de la educación moral, ó como teniendo relación vital con ella. La religión ha de ser reconocida seriamente (*Religion is to receive a formal acknowledgement*). Ha de enseñarse á los niños «el respeto debido á la idea religiosa, y la tolerancia debida á todas sus formas, sin excepción»; pero, en cuanto á lo demás, se les ha de enseñar que «el modo de reverenciar á Dios consiste en que cada uno cumpla sus deberes de acuerdo con su conciencia y su razón». Después del discurso de M. Buisson, todos parecían sentir, que en el conflicto de ideales que él había indicado con acierto, estaba contenido, como en germen, el problema entero de la educación moderna; y que todos los demás conflictos, en comparación con éste, eran triviales. No es que los mantenedores de cada uno de estos ideales no conociesen de antemano la existencia del otro; pero la autoridad y la sinceridad de los discursos de ambos lados, y la convicción personal de hombres de reputación internacional llamaron la atención y dieron una profundidad y un sentido á las diferentes controversias, que nunca habían tenido.

De un lado (que llamaría positivista, á falta de mejor nombre), estaba la importancia de lo concreto: la relación de la conducta con el bienestar social, industrial, cívico y político. En el carácter se encierran los principios de la vida para el individuo, la comunidad y la humanidad entera. Y así se manifestaron la aspiración decidida á la libertad de conciencia y la insistencia en la sinceridad intelectual, como la propia fuente de la rectitud moral y de la integridad de carácter. Ningún individuo ni sociedad puede ya en adelante menospreciar la verdad y seguir contándose como miembro de una comunidad espiritual. Las diferencias teológicas y doctrinales, si se invocan por sí mismas, son, comparadas con el interés que esto encierra, como sombras insubstanciales; mientras que si se convierten, como frecuentemente ocurre, en causa de intolerancia y de superstición,—ó peor aún, de acomodación á las condiciones sociales existentes—son el obstáculo más serio contra el que tienen que luchar las fuerzas progresivas.

Aquí se hizo oír la otra parte, sosteniendo que estos defectos son un accidente de formas particulares de religión. Lo que la religión representa no es un sistema particular de dogma ó disciplina; sino una aspiración en pro de la moralidad íntima, mediante el reconocimiento de la eterna distinción entre

lo natural y lo espiritual, y, al par con ésto, de la realidad del pecado y la necesidad de elevarnos por medio de una gracia que no poseemos en nosotros, desde lo que es, todo lo más, mera bondad natural de corazón á un vivo sentimiento de las exigencias que las más profundas relaciones de nuestras almas despiertan en nosotros. Esto implica, es verdad, la creencia en la realidad de estas relaciones; pero esta creencia es parte del testimonio de la conciencia, vulgarmente llamada fe en Dios y cuya esencia no es la afirmación de algo sobrenatural y trascendental, sino el sentido de una confraternidad más amplia que la que puede representar sociedad alguna individual, ó un grupo ó series de sociedades sobre el planeta, ó sea; la convicción de que, por caminos que estamos lejos de comprender completamente, las fuerzas sustentadoras del mundo están del lado de nuestras mejores aspiraciones; que el ideal *es* lo real, y es más real donde es más verdadero, con respecto á sí mismo como ideal. No es esta fe materia de mera especulación, sin efecto sobre la conducta moral. Es cierto que la conexión con ésta se presenta con frecuencia mal colocada en un pie falso; y la misma fe se ve comprometida y sacrificada, más bien que fortalecida, por la defensa de los que le piden una sanción supranatural para la conducta. Pero esto no debe hacernos preocupados contra la religión, ni ocultarnos el influjo real que tiene para purificar y refinar el carácter y para proveer á la vida física natural de gracias espirituales — humildad, fortaleza, resignación, esperanza, fe, alegría—que viven dificultosamente en la atmósfera más rarificada del credo positivista.

¿Son realmente incompatibles estas dos creencias? Tal fué el problema que inevitablemente surgió en esta asamblea, reconocido por todos como importante; y aun lo fué más el que la respuesta estaba ya insinuada en los propios términos en que se planteaba la cuestión. Se vió que ninguno de estos ideales podía realmente desentenderse ni repudiar al otro, y que la esperanza del futuro se apoya en una síntesis que comprenda á ambos y que no sea forma simplemente como una componenda intermedia entre ellos.

No puede olvidarse la *exposición de libros y pinturas* que constituyó un centro de inagotable interés. Su objeto fué alentar en las escuelas la presentación gráfica de los *hechos* de la vida ética, aspecto de la decoración escolar que ha estado muy abandonado. Puede decirse casi que hasta ahora no ha sido el pedagogo quien ha cubierto las paredes de la escuela, sino el

artista vulgar. Y esto resultó evidente, al recoger las obras para esta Exposición; puesto que se encontró que el número de láminas escolares que había en el mercado para ilustrar la vida ética era muy pequeño, faltando casi en absoluto las láminas del *heroísmo de la vida diaria*.

Así la Exposición tuvo dos peculiaridades: 1) que la gran mayoría de las láminas no son láminas escolares, en el sentido técnico y comercial de la palabra, sino iniciación de un nuevo tipo de pinturas pedagógicas; 2) que la clase de estampas expuestas era adecuada perfectamente para escuelas primarias. Para las escuelas secundarias y las primarias superiores, las pinturas más superiores son: la glorificación del trabajo y el estudio, retratos de grandes reformadores, pinturas que tengan un influjo humano, sereno y puro y unos pocos ejemplos de heroísmo.

La colección no pretendía ser completa, pero era suficiente para ilustrar su objeto. Se han excluido las pinturas de guerras, representaciones religiosas y alegóricas, por el deseo de dar importancia á la moral de la vida corriente, en forma inteligible para los niños; y toda lo que es arte bajo, mal gusto, sensacional, sentimental y malas acciones, ha sido desechado.

Y así, las estampas de esta colección, colocadas en una escuela, tenderían á crear una atmósfera ética sana, infundiendo bondad á los muchachos, amor al trabajo y deseo de cooperar con devoción á un ideal; y las pinturas harían eco, no por una moralización mal elaborada—censurable artística y éticamente—sino por la representación seductora de la vida moral, que identifica la belleza con el deber y el deber con la belleza.

EXTRACTO DE LOS DISCURSOS.—PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN MORAL.—1ª SESIÓN, 25 SEPTIEMBRE 1907.

Discurso del Presidente.

EL PROFESOR M. E. SADLER dedicó un saludo á los delegados franceses, otro á los alemanes y otro á los ingleses y de países de lengua inglesa. Luego hizo el discurso presidencial. (1)

EL PROFESOR FÉLIX ADLER, de la Universidad de Columbia, Nueva York.—Creo que todos nos damos cuenta de que estamos tomando parte en la iniciación de un gran movimien-

(1) Publicado en el BOLETÍN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA—Tomo II—Nº. 6—p. 510—agosto de 1909.

to. La lista de los delegados y países representados indica el extendido interés que despierta el Congreso; pero el hecho de que el especialista no se distingue aún claramente de la persona que presta tiempo y atención circunstanciales al asunto, demuestra que el movimiento está aún en su origen. El vigor y el desarrollo de un movimiento dependen ciertamente de la cooperación de ambas clases; pero también depende asimismo de una clara separación entre los dos. Debemos tener especialistas en educación moral, como en cualquier otro grupo del conocimiento y de la práctica. Por el contrario, el alcance y la finalidad del movimiento no están aún distintamente definidos y los métodos por los que se ha de llegar á ese fin, están aún en colaboración.

Voy á tratar de indicar alguna idea acerca de las necesidades del movimiento. Uno de los grandes atrasos, no sólo de la educación moral, sino de la educación en general, es el hecho de que se traza una línea acentuada de separación entre la educación en el sentido más específico y la autoeducación (entre la educación del muchacho y la del adulto), afirmándose vulgarmente que la educación del adulto es principalmente autoeducación, aunque estamos empezando á apreciar que para la educación del adulto, la organización, los métodos y los auxilios sistemáticos son tan necesarios como en los grados más tempranos; que, aún cuando gran parte de esa tarea debe corresponder al sujeto mismo, no obstante, es cuestión de la más alta importancia educativa el proporcionar auxilio sistemático para el desenvolvimiento del adulto, y especialmente en la educación moral. Esta educación en cuanto continuada á través de la vida, ha de tener en cuenta los sucesivos períodos, sus características y necesidades morales, y que la educación de cada grado terminará y afluirá al siguiente.

En segundo lugar, hemos de proponernos ser justos con los que difieren de nosotros en su concepción de las sanciones de moralidad, y esta dificultad me parece tan formidable, que pienso que la instrucción moral ó ética debe dejarse á organismos voluntarios y no ser empresa del Estado. Al cabo de treinta años de experiencia me parece imposible imprimir ideas morales sin implícita deferencia á alguna doctrina fundamental filosófica ó religiosa, y yo pienso que la justicia requiere que ni los que creen en la conexión inseparable de las ideas morales y religiosas, ni aquellos que basan sus convicciones morales sobre las ciencias físicas ó biológicas, puedan dejar de respetar

la opinión de los que difieren de la suya. Pero pienso que es posible ganar terreno y promover cierta cantidad de unión substituyendo en la escuela las fórmulas metafísicas y religiosas por un axioma secundario que se recomendará porque está ó puede ser comprobado por la experiencia del alumno. Me refiero á axiomas secundarios tales como la *Golden Rule*, la fórmula kantiana y otras. Sean éstos la raíz unitaria y la base de la instrucción moral, y compitan todas las sectas metafísicas ó religiosas en proporcionar tal fórmula, y entonces tal fórmula, que será más completa y profundamente comprobada, llegará con el tiempo á ser generalmente aceptada—como el modo de vivir que es el modo de la vida. Aunque tomo esta actitud negativa con respecto á la función del Estado, por lo que hace á la instrucción moral, creo que las escuelas oficiales, y todas las escuelas, pueden hacer mucho para promover el desarrollo moral de los alumnos por medio de su disciplina, su *self-government*, la participación de los alumnos en la justicia escolar, la organización de la obra social en relación con las colonias sociales, hospitales y otros semejantes. Podemos, especialmente, ayudar á formar la idealidad moral y á refinar el juicio moral de los alumnos, dándoles para su interpretación grandes textos éticos y textos que ya han sido reunidos: la *Apología de Sócrates* de Platón, extractos de Séneca, Marco Aurelio, Epicteto, de la *Moral práctica* de Kant, de la *Ética de Nicomaco*, de Emerson, del *Sartor Resartus*. Pueden darse los citados á los alumnos para el estudio intensivo, la comprensión y buen entender, los demás como textos clásicos. Por estos medios, sin injuria á la conciencia de nadie, se abrirá el espíritu del alumno y se preparará para formar sus propias convicciones morales. El mundo está pasando por un gran cambio en cuanto á las ideas fundamentales, y no hay la unidad que comúnmente se supone. Quietistas de la escuela de Schopenhauer, secuaces de Nietzsche, demócratas socialistas y burgueses, difieren en cuanto á los fundamentos de la creencia moral, y me parece imposible—sin agravio para ninguno de ellos—dirigir la instrucción moral en las escuelas subvencionadas, aun dado que hubiera el mayor esfuerzo por parte de las asociaciones voluntarias, para que cada cual se forme su propia base ética.

Tampoco estoy conforme con el movimiento para introducir la instrucción moral en las escuelas, porque los maestros no tienen aún las necesarias condiciones. Se ha dicho que tales maestros deben estar perfectamente preparados, moralmente

maduros, capaces de practicar continuamente lo que predicán. Pero á mi parecer, el maestro que practica en todo momento lo que predica, es la única persona que debiera estar encargada de la educación moral. Lo que necesitamos es aquel tipo de hombre ó mujer que trata decididamente de practicar lo que predica, pero que comprueba que tales inducciones de lo que predica son infinitamente más vastas de lo que él había concebido, y por consecuencia, adquiere la cualidad moral esencial de la humildad. Estoy conforme con la ortodoxia cristiana, en que no hay nada como el cumplimiento moral, el fin moral, para la finita naturaleza humana, el destello de bondad que en nosotros aparece, viene en el momento de la transición del nivel más elevado, en el momento de la lucha. Nuestro valer moral no depende de nuestros méritos, sino de la poca estimación que les damos en nuestra lucha de incansable y tenaz, y el verdadero maestro moralista es el que transmite á su discípulo el contagio del esfuerzo.

EL PROFESOR FOERSTER, después de leer su trabajo ya publicado, agregó que tenía la esperanza de que el Congreso había de conducir á una comunidad de convicciones éticas fundamentales y al desenvolvimiento correspondiente de la obra educativa. La época presente va desarrollando una mutua inteligencia más rica y más profunda entre los ideales del pasado y los puntos de vista y métodos científicos, y esta inteligencia será una condición decisiva para la más elevada evolución de la humanidad.

M. BOUTROUX insistió en que la educación debe ser esencialmente cuestión práctica, concreta y positiva; las ideas generales, los principios abstractos, aun mereciendo seria consideración, no pueden hacerla avanzar. La personalidad del maestro en su íntimo contacto con los alumnos, será el mayor influjo sobre el alma de los niños. M. Boutroux repitió su argumento, ya publicado, de que aun cuando la moral práctica de todas las escuelas de ideas religiosas y filosóficas es muy semejante, no puede, sin embargo, decirse que haya acuerdo en cuanto á la moralidad. La creencia filosófica y religiosa tiene reacciones importantes sobre la conducta. Hay que hacer una llamada á la razón—á la razón mirada no como círculo cerrado, dato dado, finalidad, sino como factor orgánico, viviente, creciente, nutrido y enriquecido por toda la experiencia de la vida.

Un DELEGADO HÚNGARO encareció el hecho de que la verdad es el alma de la bondad y de la belleza, y, por tanto, si

la educación estuviese basada en la ciencia, que es la verdad formulada, podría alcanzarse el bien.

Un DELEGADO DE CRACOVIA dijo que la experiencia de Polonia mostraba la necesidad de la comunidad de fe religiosa entre maestro y alumnos.

2ª. SESIÓN.—VIERNES, 25 DE SEPTIEMBRE (TARDE).—FINES, MEDIOS Y LÍMITES EN LOS VARIOS TIPOS DE ESCUELAS.

El Right Hon. LORD AVEBURY. En mis 60 años de vida pública he oído muchas discusiones sobre educación, pero rara vez han versado éstas sobre cuál debe ser el sistema educativo que haya de adoptarse. Si hubiera de señalar los tres puntos en que encuentro deficiente nuestro sistema, serían éstos: 1º, que el sistema ahora adoptado no se hace lo interesante que debiera ser; 2º, que es poco amplio, y, por eso, se dirige á llenar la memoria más que á formar el carácter. Si dos muchachos dejan la escuela, uno con muchos conocimientos, pero terriblemente recargado durante su educación, y el otro no habiendo aprendido tanto, pero habiéndosele inspirado el ansia de saber, éste aprenderá pronto, por sí mismo, y el primero olvidará pronto lo aprendido. En cuanto al 2º punto: nuestra educación es aún demasiado literaria y aritmética. Tercer defecto: el objeto principal de la educación es, ó debe ser, formar el carácter. Ahora bien; es relativamente fácil enseñar Gramática, Aritmética ó Geografía, pero el caso es muy diferente con la moral y la Religión. Se han hecho grandes progresos en los últimos años. Cuando Mr. Birrell estuvo en el *Education Office* introdujo la instrucción moral como uno de los asuntos de nuestro programa. También la Liga de Instrucción Moral ha prestado buenos servicios y la idea ha sido aprobada y adoptada por muchas autoridades escolares. No es que sea posible ni deseable ningún sistema de moldes férreos. Es importante enseñar á los niños á pensar en el *nosotros* más que en el *yo*, siendo el objeto principal de la educación, como hace mucho tiempo afirmaron Platón y Aristóteles, que la voluntad joven aprenda con toda su energía á amar el bien y odiar el mal. En cuanto á la importancia de la instrucción moral en las escuelas, hay un acuerdo general de opinión entre los interesados en la educación. Todos admiten la importancia de una atmósfera moral y de su enseñanza circunstancial, aunque algunos dudan de la conve-

nencia de lecciones regulares, sobre todo para los niños menores. Debe dejarse al maestro la medida absoluta de la libertad. La preparación moral directa no sólo lleva al perfeccionamiento moral, sino también al progreso intelectual.

El Dr. KÁRMÁN, del Ministerio de Educación de Budapest, habló después, pero su discurso no fué transcripto.

El Dr. H. B. GRAY, de Bradfield College; Cuando estuve en la Comisión Moseley, en 1903, vi que la palabra *public school* tiene para los americanos un sentido muy diferente del que nosotros le damos. La *public school*, en América, está abierta al público y sostenida con fondos públicos, mientras que en Inglaterra, por una extraña historia, no significa nada semejante, ni aun siquiera una escuela bajo la inspección ó intervención pública, sino una escuela que ha alcanzado cierta fama, que ha persistido durante muchos años y que está abierta á la educación de las clases superiores.

Después resumió el Dr. Gray la exposición de los defectos del sistema de internado inglés, hecho en su trabajo impreso, y, al terminar, dijo que pensaba que la coeducación en forma algo modificada sería un experimento muy interesante si se llevara á cabo en una extensión mayor de la que en Inglaterra ahora tiene. Pero, cualesquiera que sean las tachas de nuestro sistema, nadie puede negar que de las *public schools* inglesas salen esas legiones de jóvenes que, por el poder de su iniciativa, del dominio y gobierno de sí mismos, han sido los grandes campeones de la civilización inglesa en todo el Imperio británico.

EL REV. A. A. DAVID (Director del Colegio Clifton), contestando á la afirmación del Dr. Gray, de que debiera haber un sistema mejor para los maestros de las *public schools* que el de obtener sus rentas «vendiendo pan y manteca á precios caprichosos», indicó que en la casa-pensión de la escuela tenemos la mayor aproximación posible á la vida de familia; en una gran *public school*, tal vez una sombra de ella, pero siempre algo, y que no cree que el sistema sea de ningún efecto degradante para el maestro. Piensa sin embargo que la escuela ideal, debe tener todas las tradiciones, la vida y el espíritu de la *public school*, pero debe estar concurrida enteramente, ó casi enteramente por niños externos. Lo que se necesita es un buen hogar del que los chicos puedan ser enviados á una buena *public school* con su tradición y espíritu propios.

MISS SARA BURSTALL, de la escuela de niñas de Mánches-

ter. La *public school* secundaria externa, en cuyo nombre hablo, depende enteramente del reconocimiento del principio de que la casa y la escuela deben trabajar juntas, y que la preparación moral debe repartirse entre ellas, según el célebre principio escocés de la «jurisdicción coordinada con subordinación mutua». Recuerdo que Francisca Mary Buss, fundadora de las grandes escuelas de Londres que llevan su nombre, sostenía que el hogar debe tener su parte en la enseñanza moral de las niñas, debiendo dejarse tiempo en la organización escolar para que el hogar, los padres y los hermanos lleven á cabo su parte en la educación moral de las niñas.

Representando como yo represento un centro urbano é industrial, he de encarecer el valor de la gran variedad de tipos de alumnas que allí hay. Los maestros experimentados me sostendrán al decir que esta mezcla de tipos ha señalado ventajas en la preparación del carácter. Quiero también encarecer el valor moral de la ciencia para las muchachas; pues que enseña, como nada lo hace, el respeto para los hechos y sus inevitables consecuencias; así como el valor de las humanidades, valor frecuentemente ignorado en las escuelas. Perfección, obediencia y solidaridad son cosas que enseña la escuela con ventaja sobre muchos hogares ingleses. El Dr. Kármán ha hablado de la importancia de desenvolver la individualidad, la independencia y el dominio de sí mismo; tal vez necesitamos en Inglaterra atender más al desarrollo del poder de obrar juntos, de subordinar la individualidad al bien de la colectividad, y esto lo han hecho y lo están haciendo nuestras escuelas.

Mr. HOLE, Vicepresidente de la Unión nacional de Maestros. —Habló en lugar de su Presidente Mr. Nicholls, y dijo: «Deseo expresar las opiniones generales de los maestros elementales hasta donde las conozco. La Unión Nacional de maestros tiene 62 000 miembros, y la Asociación de maestros de Londres, de la que soy Presidente, 14.000. Yo os pido que no esperéis mucho del maestro elemental. Generalmente la primera materia procede para él de lugares de los que no hay nada que esperar; tiene sólo 27 horas y media á la semana para tratar todos sus asuntos; el resto de la vida del niño se derrocha en las calles, y la obra de la escuela tiene que contrarrestar mucho del mal allí recogido. Generalmente los maestros menosprecian la lección fija y sistematizada, porque el muchacho—un animal sano y joven—odia que se le predique. Necesitamos—y no lo tenemos—un buen cuerpo de maestros y clases razonables. En

las escuelas secundarias no se consiente á un maestro más de 30 niños, y son niños que reciben de sus casas buenos influjos. ¿Por qué, pues, ha de tener un maestro en la escuela elemental de 60 á 100 niños que no reciben en su casa ninguna educación moral? De los 62.000 maestros unos 30.000 son casi completamente ineptos. Hágase, que el maestro sea bueno y dénese medios, porque yo creo más en la personalidad y en el ejemplo que en ninguna serie de lecciones. La atmósfera de la escuela es la indicadora del bien ó del mal, y por ella puede juzgar el inspector, mejor que por el saber que encuentre, qué tipo de instrucción moral se da. Yo creo que mis colegas son, en general, contrarios á las lecciones sistemáticas; pero obsérvese cuánto tiempo, del poco de que disponemos, dedicamos á la educación en un modo natural. En la Geografía enseñamos los caracteres y deberes de una raza dominante y moderamos la vanidad de la conquista. De la Historia y de la biografía podemos sacar lecciones morales, lo mismo que de lecciones especiales. Así, en cuanto á las explicaciones de la Biblia, se desecha todo sectarismo, pero en el *Nuevo Testamento* encontramos los maestros un código ético que no ha de ser igualado por el que pudiera desarrollarse en este Congreso, y en el *Viejo Testamento* pueden encontrarse lecciones de historia que hablen al niño tan bien como las llamadas de «instrucción moral». Recuérdese siempre que sólo tenemos estos niños hasta los 12 ó 14 años, algunos de ellos trabajando medio día en los molinos del Yorkshire, otros, á los 12 años, trabajando en las granjas. La época crítica es justamente cuando dejan la escuela. ¿No se ve la necesidad de algún método para atravesar esa época crítica, ya mediante las escuelas nocturnas obligatorias, ó en otra forma, para que la educación, bien empezada en las escuelas elementales, pueda continuar hasta que se fije en los hábitos y disposiciones de los mismos niños?».

El extracto del discurso escrito del Delegado japonés figura en el apéndice.

EL PROFESOR FRANCIS PEABODY, de Harvar.—Deseo llamar la atención sobre un punto, tal vez tan útil á la vida de la escuela como á la universitaria; la provisión de material gráfico ó ilustrado, tomado de los movimientos sociales de la época para proporcionar medio para el método inductivo de instrucción referente á la moral social; es decir, el método tan familiar en las ciencias naturales de la observación, la generalización y la correlación. El Museo social de la Universidad de Harvard

es, á mi juicio, la primera empresa de esta naturaleza en la vida académica, y durante cinco años ha demostrado gran interés para el estudio del problema social y para la renovación de la vitalidad del estudio de la ética. Recomiendo á los maestros y á los catedráticos esta aplicación del método inductivo á la investigación ética.

DR. H. LIETZ, fundador de la *Deutsche Land-Erziehung sheim*.—Hizo un resumen de la exposición acerca de estos «hogares campestres de educación para los niños», publicada en alemán en el volumen *Congres Papers*. El fin de estas escuelas es predominantemente ético; aspiran á hacer actuar sobre el niño los mejores influjos morales, en primer lugar, sacándole de las tentaciones de la vida de la ciudad, y en segundo, escogiendo los maestros, más por sus cualidades y facultades morales que por su bagaje intelectual.

M. ENGRAPHE KOVALEVSKY, Delegado del Gobierno ruso, aunque sosteniendo que la religión debe ser la base de la moralidad, insistió en que esto no excluye la necesidad de la enseñanza moral aparte de las lecciones religiosas.

Otro DELEGADO encareció la importancia de la contribución al Congreso del Dr. Lietz y abogó especialmente por los jardines para los niños—un trozo de tierra reservado para cada niño, que es responsable de su cultivo.

PROFESOR FERDINAND TONNIES.—Alabó las escuelas campestres creadas por el Dr. Lietz, pero indicó: 1º que no están en ellas eliminados por completo los inconvenientes de un internado; 2º que la educación que dan es cara; y 3º que los hijos de los ricos, de moralidad indiferente, pueden entrar en ellas y experimentar el principio del mal.

MR. JOHN RUSSELL, Director de *Hampstead School*, abogando por la coeducación, menospreció la defensa de tal sistema por razón de economía, porque, aunque no cree sea más caro que el de la separación, si lo fuera también lo defendería. Tampoco debe tomarse la coeducación como una reforma completa de sí misma, sino tan sólo como parte de una reforma más extensa, cuyo término ha de ser el desenvolvimiento de la individualidad. Mientras no se reformaran así todas las escuelas inglesas no se verá introducida la coeducación. No cree honrado decir, como muchos lo han hecho, que los pensadores americanos están abandonando la coeducación. El Dr. Stanley Hall es contrario á su actual forma en América, pero en su plan de reforma de la educación, bosquejado en su obra *Adolescence*, parece que

la incluye como debe ser. Mr. Russell confirmó su inquebrantable creencia en la solidaridad de los sexos. A pesar de todas las diferencias, á nadie se le ha ocurrido decir que el pan cotidiano de los sexos debe ser diferente, y no puede creer que sea en definitiva bueno para ninguna nación tener diferencias artificiales en el pan espiritual de la vida.

EL REV. CECIL GRANT, de la *St. George's School*, Harpenden.—Se refiere á su propia experiencia acerca de los efectos de la coeducación en los chicos, y lamenta que no se haya publicado nada sobre las ventajas que las niñas obtienen del sistema. No cree que los niños obtengan más ventaja que las niñas. El trabajo de Miss Cleghorn le pareció á primera vista un ataque á la coeducación; pero después vió en él la ayuda más valiosa que el sistema podía recibir en el Congreso, puesto que mostraba claramente las cosas que los coeducacionistas deben evitar. Protestaba contra lo barato y lo desagradable y contra la falta de influjo femenino y el predominio del Director en las escuelas de coeducación. Todo eso sería desastroso, y debe á toda costa evitarse, y el mejor medio es que el Director sea casado. El influjo de las mujeres en la escuela era bueno para los niños, para las niñas y para los maestros. La queja, en Inglaterra, contra las escuelas de coeducación era que todo el influjo es del Director y no hay influjo ninguno femenino, y en América, por el contrario, que el elemento femenino era demasiado dominante. Este sería un verdadero argumento contra América, pero no contra la coeducación. La experiencia personal de Miss Cleghorn, aunque individual, es admirable. Entre los niños y niñas educados separadamente había una perturbación análoga al desacuerdo entre cachorros, y tal perturbación queda eliminada por completo en la coeducación.

MISS ISABEL CLEGHORN, de Sheffield. Que los escritores y oradores que han defendido la coeducación han considerado á los niños no como son, sino como debían ser. Los maestros que tienen que habérselas con toda clase de muchachos, de toda clase de casas, tienen derecho para proteger á los de buenas casas á fin de que no sean contaminados por los de sexo contrario procedentes de malos hogares. Los oradores precedentes han tomado como punto de vista las escuelas de segunda enseñanza, en las que se trata de niños de hogares cuyo influjo es bueno. En la escuela elemental, las clases numerosas hacen imposible que el maestro preste atención personal á los niños á quienes tienen que proteger. Muchas mujeres participan de

su opinión de que la coeducación es mala, encontrando grandes males morales en las escuelas mixtas, donde hay con frecuencia de 400 á 2.000 niños. El enorme crecimiento de estas escuelas en los últimos 50 años, fué debido tan sólo á motivos de economía, y es cierto que el costo era crecido, pero la formación del carácter del niño debe ponerse por encima de las consideraciones económicas.

La verdadera razón para el sistema mixto, la economía, no se dió á los maestros. Podría demostrar, si el tiempo se lo permitiera, que en América el sistema está fracasando. La Universidad de Chicago ha tenido que ser dividida. El Dr. Hall ha dicho que la coeducación estaba mal. Se decía que en las escuelas mixtas las niñas refinaban á los muchachos y éstos hacían á aquéllas más vivas; pero los maestros lo saben mejor. Querían ver á las niñas bajo el influjo de una mujer y á los niños bajo el de un hombre. Un hombre no puede comprender la naturaleza de una muchacha de 12 á 13 años. Una niña de esa edad es 2 años más vieja que un niño de la misma. En la escuela mixta, se la mima, y el maestro es demasiado amable con ella. Las mujeres y muchos maestros son contrarios á las escuelas mixtas por razones morales, educativas y físicas. Las muchachas de 13 á 16 años no necesitan estímulos para el trabajo, sino represión y atención á su salud.

Sr. CASTILLEJO, Delegado del Gobierno español. Describe la Institución Libre de Enseñanza, de Madrid, en la que hay coeducación desde hace 30 años. La Institución es neutral y profesa la libertad de conciencia y de investigación; es un externado, pero los alumnos de fuera participan de la vida familiar en casa de alguno de los profesores. Hay 150 alumnos, niños y niñas en proporciones casi iguales, y de 5 á 19 años. No se ha tratado de ignorar el sexo, sino que los niños se desenvuelven de un modo natural, y no han resultado brutalidad ni falta de condición femenina en las niñas, ni afeminamiento en los niños. No hay honorarios fijos; las familias pagan según sus medios; ricos y pobres disfrutan igualmente de la escuela y se cuida de que se mezclen. No hay premios ni castigos, sólo se usa de la simpatía y de la atracción. Se da gran importancia á los juegos, al estudio de la naturaleza y al arte.

Mme. KOVALEVSKY, delegada del Gobierno ruso. Testifica de la alta estima en que tienen los pedagogos rusos la coeducación, pero sostiene que las escuelas existentes no pueden adaptarse á ella. Deben construirse nuevas y debe haber diferencia en los programas.

EL DELEGADO DE CRACOVIA dice que la coeducación no debe ser aprobada ni condenada en globo. Que es buena para algún tipo de niños y mala para otros. La Institución Libre, de Madrid, siendo un externado, no es una escuela de coeducación en el verdadero sentido.

Bibliografía

MORAL CÍVICA Y POLÍTICA.—DR. ERNESTO LEÓN O'DENA.
Un volumen de 205×135—247 páginas—1909.

La indiscutible trascendencia de la enseñanza de la Moral Cívica y Política obliga á preocuparse hondamente en los métodos y procedimientos, ideas fundamentales y bases que deben orientarla para llegar en el más breve tiempo á término feliz.

La educación moral, dice el autor, es la más difícil de todas las tareas del maestro, y también la más ingrata porque sus frutos no son visibles.

La educación primaria tiende á la formación de los sentimientos del escolar por los medios que le son propios, teniendo en cuenta que se halla en el estadio psíquico sensitivo-sensorio, y que, por tanto, necesita la representación objetiva de los conceptos que se le quieren inculcar.

En la enseñanza secundaria la tarea se complejiza más, dado que el alumno se encuentra en un estadio superior de la evolución de sus aptitudes psíquicas: debe ingresar á la etapa emotivo-intelectual.

El método á emplearse es el que nos señala la evolución ascendente de las adquisiciones humanas, no el de regresión.

El sujeto pesimista no sólo es inepto, sino pernicioso como maestro de moral. «Ni lo pésimo, ni lo óptimo deben colocarse jamás en el tiempo presente: quede lo pésimo para lo pasado y lo óptimo para el porvenir y sepamos hacer notar cómo vamos andando, cosecha tras cosecha, de lo uno para lo otro. Este debe ser el espíritu normal y justo del profesor de Moral Cívica».

«Individuo y Colectividad son los polos de todo problema humano, en lo social y en lo moral por consecuencia. Máximé tratándose de Moral Política, no es posible tener carriles en la

intrincada pero hermosa materia, sin comprender, íntimamente, la esfera de acción individual y sus limitaciones justas por el bien común. Vale decir que, debemos conocer muy bien las BASES de nuestra organización social, las que á su vez son fundamentos de la organización política.

El A se extiende en consideraciones acerca del concepto del principio individualista, la Democracia, la República, la autonomía individual.

Es preciso, dice, comprender el papel fundamental de la PROPIEDAD PRIVADA, como factor de primera fuerza en la evolución moral de los pueblos europeos, y alcanzar, así, á convencerse de que es la PROPIEDAD PRIVADA la causa originaria de la LIBERTAD, y que, sin PROPIEDAD INDIVIDUAL, la libertad es una utopía inconcebible.

LA PROPIEDAD PRIVADA É INDIVIDUAL significa: hogar libre, trabajo libre, pensamiento libre y gobierno libre.

En la enseñanza de la Moral Cívica el conocimiento de la Historia y de la Sociología son de una importancia indiscutida hoy, y por tanto, son ramas auxiliares cuyos principios fundamentales no se deben ignorar. Los estudios de geografía influyen visiblemente en la solución del problema.

La obra contiene además algunas indicaciones relativas al valor de los preceptos.

La parte dedicada á texto de estudio de los alumnos de los colegios nacionales y escuelas normales, abarca los siguientes tópicos:

CAPÍTULO I.—*Nociones preliminares.*—La Moral Cívica y Política: su concepto.—Porqué esta asignatura debe ser objeto de un estudio especial—Obligación, por parte del pueblo, de conocer sus deberes cívicos—La Moral Política no es sólo para los estadistas, sino para todos los ciudadanos—Importancia de la Moral Cívica y Política en los países libres y necesidad de su enseñanza en la República Argentina.

CAPÍTULO II.—*Concepto de la vida colectiva.*—Las sociedades—Individuo y Sociedad—Herencia individual y Herencia social—Continuidad de la vida social—El Patriotismo—Necesidad de un régimen para la vida social—Necesidad de la unión y la ayuda mutua para conservar la vida social.

CAPÍTULO III.—*Individuo y Sociedad.*—Situación del individuo dentro de la sociedad—Sociedades comunistas y sociedades individualistas—Desarrollo y ventajas del sistema individualista. Limitaciones de la libertad individual en bien del interés social

—Deberes de la cooperación social—Necesidad de armonía entre el individuo y la sociedad—La familia.

CAPÍTULO IV.—*Primera forma de cooperación social: La Familia.*—Familia y Sociedad—Origen de la familia—Definición de la familia—Formación de la familia—La Autoridad en la familia—Su necesidad para la patria—Su función esencial en el organismo nacional—Constitución moral y cívica—Influencia en el sentimiento nacional—Deberes y derechos en la familia.

CAPÍTULO V.—*Otras formas de cooperación social—Ideas necesarias para el estudio de la Moral Cívica.*—Asociaciones más numerosas que la familia—Cooperación libre y cooperación obligatoria en la vida social—Ventajas de la cooperación libre y sentimientos que la impulsan—Objetos de la cooperación obligatoria—Las limitaciones que impone al individuo la cooperación social obligatoria no son odiosas sino cuando hay abuso del poder—Principales formas de la cooperación social—La cooperación económica—La cooperación social propiamente dicha—La cooperación política.

CAPÍTULO VI.—*Deberes y Formas de la Cooperación Económica, que se refieren á lo que el hombre privado debe ser en el interés de la Patria.*—Actos que constituyen la cooperación Económica—Las necesidades—La riqueza—Influencia de la naturaleza sobre la vida económica de la sociedad—La División del trabajo—Necesidad y ventaja de la división del trabajo—En todo acto económico hay cooperación—La herencia económica social—Deberes de la cooperación económica—La holgazanería—El trabajo como deber y sus beneficios—Ventajas del deber de economizar—La ayuda mutua; asociaciones para la cooperación económica—La cooperación económica como lazo de unión entre todos los hombres del mundo.

CAPÍTULO VII.—*Deberes y formas de la cooperación social propiamente dicha.*—Lo que es la cooperación social propiamente dicha—El salvajismo y la vida social—Formación de los grupos primitivos y desarrollo de la sociabilidad—Sentimientos altruistas: Papel de la familia en su nacimiento y desarrollo—Deberes de la cooperación en la familia—Deberes de los esposos y ventajas del matrimonio—Deberes de los hijos—Concepto de los deberes morales—Deberes entre los hermanos—Deberes entre parientes—La amistad—La urbanidad—Otras formas de la cooperación social propiamente dicha—Lazos sociales dentro de la Humanidad y deberes que derivan de ellos.

CAPÍTULO VIII.—*Formas y Deberes de la cooperación Po-*

lítica.—Diferencias que se operan entre los individuos á medida que se desarrolla la sociedad—Necesidad de un régimen y de una autoridad para la cooperación social—Origen del gobierno—Educación del pueblo en la cooperación política—La monarquía absoluta—La monarquía constitucional—La democracia—Del principio de la democracia—La virtud política: definición de Montesquieu.—Elogio de la democracia—Deberes del ciudadano—El error de la abstención política, ó de la indiferencia cívica—Cómo se sirve á la patria—Los partidos políticos. Su organización—Contralor de la opinión pública—Algunos órganos de la opinión pública—Concepto de la vida Cívica—Consideraciones finales sobre los deberes políticos.

CAPÍTULO IX.—*Deberes y formas de la cooperación política (continuación) Base del gobierno democrático.*—La libertad.—Explicación—Ejemplo de una organización social sin libertad.—La propiedad individual—Ventajas del régimen de libertad—Resultados funestos de la falta de libertad: ejemplos históricos—Libertad económica, social y política—Explicación histórica—Limitaciones del poder del Estado—Las bases del régimen democrático—Progresos del hombre y de las sociedades bajo el régimen de la libertad—El ideal como estímulo democrático—Acción é influencia moral de los grandes ciudadanos.

CAPÍTULO X.—*Deberes y formas de la cooperación política (conclusión)—La democracia.*—La igualdad—Papel de la República Argentina en la abolición de la esclavitud—Las democracias antiguas y las modernas—Concepto exacto de la igualdad—La soberanía popular—Deberes de los ciudadanos para con la patria—Constituciones ó cartas fundamentales—El sufragio universal—Los extranjeros: su situación en la República Argentina—El respeto á la patria y á la persona de los extranjeros—El Feminismo—Necesidad de la cultura popular en la democracia y peligros de la corrupción política—El Civismo Argentino—Función del Carácter—Radios de la acción política. Papel del ciudadano en la vida política de la Nación—Los partidos políticos: organización; influencias; tendencias; programas; caracteres de los partidos sanos—El Comicio—El voto popular: su concepto—La moral política es una parte muy importante de la moral social y es un funesto error el creer que sus preceptos no son tan obligatorios como todos los demás preceptos morales—Responsabilidad cívica.

CAPÍTULO XI.—*La Nación.*—La Nación: su concepto—Espíritu nacional; qué lo constituye—El carácter nacional; cómo

se forma.—Necesidad de definir el carácter nacional—La Nacionalidad Argentina—El sentimiento de la nacionalidad—Manifestaciones del sentimiento de la nacionalidad—Fuerzas que lo estimulan—Necesidad de desarrollarlo—Efectos de ese sentimiento en la grandeza nacional y peligros que entraña la falta de un vigoroso sentimiento nacional—El sentimiento de la nacionalidad en la República Argentina.

CAPÍTULO XII.—*La Patria.*—La patria: su concepto—La patria argentina—El patriotismo: su origen; sus manifestaciones; sus efectos—La falta de patriotismo como causa de decadencia de las naciones—Degeneración del patriotismo—La tradición patriótica: Solidaridad de las generaciones sucesivas—Necesidad de fundar el patriotismo sobre principios morales—El patriotismo argentino.

CAPÍTULO XIII.—*El Estado.*—El Estado; el Gobierno; fundamentos de la autoridad política—El Estado Argentino—La soberanía nacional: su verdadero sentido—El Estado soberano como entidad internacional y como sujeto y objeto del gobierno.

CAPÍTULO XIV.—*El hombre privado: lo que debe ser en el interés de la patria.*—El hombre privado: lo que debe ser en el interés de la patria—Cualidades y defectos de los argentinos en general y especialmente de los jóvenes—La mujer argentina en el interés de la patria: influencia de la mujer argentina en los destinos de la patria—Las virtudes privadas indispensables al ciudadano—La vida pública es el reflejo de la vida privada.

Efectos sociales de los vicios privados y sus consecuencias para la nación entera.

CAPÍTULO XV.—*La Escuela.*—La escuela en general—Lugar que ocupa y papel que la escuela desempeña en la patria—Deberes de alumnos, padres y maestros—Aprendizaje de las virtudes cívicas y militares—Los estudios de carácter nacional y patriótico—Ascendiente moral é intelectual de la República Argentina en América: necesidad de extenderlo.

CAPÍTULO XVI.—*Las leyes y el Gobierno.*—Las leyes: Su concepto; cómo responden á las necesidades nacionales—La obediencia á la ley—Misión y deberes del legislador—Cumplimiento de la ley—Deberes del funcionario público—Efectos de la conducta del funcionario y empleados en el concepto moral de la Nación—Deberes y derechos del gobierno y caracteres de un buen gobierno—El autoritarismo y la anarquía—La verdadera y la falsa libertad—Relación entre deberes y derechos—á más liber-

tad, más deberes; á más derechos más obligaciones—Peligros del absolutismo—derechos inalienables: libertad individual, de conciencia, de la prensa, de trabajo, de reunión, de asociaciones, etc.

CAPÍTULO XVII.—*La Constitución Nacional.*—La Constitución; Ley fundamental; su lugar y su papel en la vida nacional—Reglas morales inferidas de la Constitución: respeto al honor de nuestros conciudadanos; respeto á las reuniones filosóficas, políticas y religiosas, fanatismo, odio de los partidos y sus peligros—De cómo la Constitución Nacional proclama la unión permanente de las actividades argentinas en la realización de los ideales comunes—La Constitución Argentina es la más sabia y liberal del mundo—El culto de la Constitución.

CAPÍTULO XVIII.—*El ejército y la armada—La Bandera Nacional.*—El ejército y la armada: su deber y su papel en la patria—El soldado ciudadano—El servicio obligatorio, su importancia para el sentimiento nacional—La disciplina militar—El valor militar en la República Argentina—Nuestras cualidades y defectos en la victoria y la derrota—El ejército y la armada en la formación de la tradición nacional—La Bandera—El culto de la bandera.

CAPÍTULO XIX.—*Humanidad y Patria.*—La Humanidad: cómo se concilia el amor de la patria y el amor de la humanidad—El verdadero y el falso patriotismo y el verdadero y el falso humanitarismo—El Preámbulo de la Constitución Nacional—Destinos de la República Argentina.

CAPÍTULO XX.—*Síntesis Histórica de la Política Argentina—El régimen colonial.*—Orígenes de nuestro país. Conquista y colonización de la América.—El suelo y las razas americanas—Corrientes de inmigración de Europa á América desde la época de la conquista hasta hoy—Caracteres de la época de la conquista y de la época colonial—El régimen económico en la colonia: su imperfección—La cooperación social propiamente dicha en el Régimen Colonial: la familia y las asociaciones—La cultura—Los extranjeros—Ausencia total de cooperación y libertad política, con excepción de los Cabildos—Papel de los Cabildos en la Revolución de la América Española.

CAPÍTULO XXI.—*Síntesis Histórica de la Política Argentina—La Revolución.*—Explicación Preliminar—Consecuencias del sistema económico colonial español—Antagonismo entre españoles y americanos—Influencia de la naturaleza en la formación del carácter argentino, y en su diferenciación con el ca-

rácter español—El espíritu revolucionario—El gran problema de la organización nacional.

CAPÍTULO XXII.—*Síntesis Histórica de la Política Argentina (conclusión). La Organización Nacional.*—Formación del espíritu nacional—Factores físicos, morales y políticos de la unión nacional—Unitarismo y Federalismo—Las autonomías provinciales—La constitución—Necesidad de perfeccionar el funcionamiento de nuestra vida constitucional—Beneficios alcanzados por el país bajo el régimen constitucional.

CAPÍTULO XXIII.—*Progresos de la Nación bajo el Régimen de la Libertad.*—Beneficios de la paz y papel retardatorio de las revoluciones—Los progresos alcanzados por la República bajo el régimen constitucional—Progresos económicos—Progresos sociales en la familia; la instrucción pública, las asociaciones, etc.—Progresos políticos.

CAPÍTULO XXIV.—*Los Problemas del Porvenir de la República.*—El Progreso es obra del hombre; no de la naturaleza—La República Argentina está llamada á ser una de las más grandes potencias del mundo—Importancia de nuestra unión social—El problema de nuestros bosques—Otras fuentes de riqueza—El problema de población y de la inmigración—La raza futura—Necesidad de la propaganda y la educación nacionalista—Necesidad del progreso político—La tendencia centralista de nuestros gobiernos—La letra y el espíritu de nuestras instituciones—El gran problema de la libertad y del gobierno propio: consejos de Alberdi—Síntesis de la teoría de la moral social—La conciencia moral y los ideales de conducta, como factores de la felicidad humana.

THE JOURNAL OF EDUCATION.—Revista mensual—Núms. 480 y 81.—Londres, julio y agosto, 1909.

Los dos trabajos más importantes contenidos en estos números, son la reseña de la «Conferencia anual de la Asociación incorporada de Maestras Directoras» y un artículo de la Sra. Florencia Gay referente al «Memorándum del Departamento de Educación sobre enseñanza de la Historia». Como todos los números anteriores, publican éstos una nutrida sección bibliográfica y abundantes informaciones sobre instrucción pública en Europa.

REVISTA DE LA BIBLIOTECA NACIONAL.—Núms. 3 y 4—
Habana, marzo y abril, 1909.

En excelente tipografía y rico papel *verge* sin cola, ha publicado la Biblioteca Nacional de la Habana estos números, con interesantes trabajos iconográficos y de bibliografía.

Inserta una erudita investigación del señor Figarola Cane-do, director de la Biblioteca, sobre un retrato del poeta Gabriel de la C. Valdés, conocido por *Plácido*; además las cartas inéditas del ilustrado cubano Domingo Del Monte; el retrato de la inolvidable bibliófila Sra. Enriqueta Agustina Rylands con un estudio biográfico sobre la misma. Continúa en seguida la publicación de la colección de manuscritos de la Biblioteca, terminando con una sección de informaciones titulada *Polibiblión*.

L'ÉDUCATEUR MODERNE.—Núm. de julio—París, 1909.

Bajo la dirección del concienzudo Mr. G. Compayré, publica los siguientes importantes trabajos:—La psicología del niño, por G. Compayré.—La música en la escuela, por F. Gaiffe. Una escuela al aire libre en Inglaterra, por Marc-Guernet.—Las ideas y las cosas en la enseñanzas por R. Cousinet.—La legislación escolar en los Países Bajos, por Eduardo Peeters.—De un día á diez años (*continuación*), por Sofia de Saint-Ybars. Todo esto seguido de una nutrida é interesante sección de informaciones y bibliografía.

BOLETÍN DE LA SECRETARÍA DE RELACIONES EXTE-
RIORES.—Tomo XXVII, Núm. 6 y Tom. XXVIII, Núm. 1
—México, abril y mayo, 1909.

Los cuatro cuadernos que componen estos dos meses, insertan, en dos de ellos, los documentos emanados del Ministerio Mexicano de R. E. y, en los otros dos, se publican los *Informes consulares* enviados al mismo. En el cuaderno del mes de abril, se han incluido los de los cónsules mexicanos en Trieste, Pekín, Habana, Bruselas y Génova; y en el de mayo se publican los de Buenos Aires, Valparaíso, El Havre y Valencia.

REVISTA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.—Año VII, Núm. 4,
págs. 193 á 256—Asunción del Paraguay, abril, 1909.

Este órgano del Consejo Nacional de Educación de la vecina República publica las materias que expresa el siguiente

sumario: Conferencias Pedagógicas—Primera conferencia pedagógica de maestros—La Naturaleza y sus fenómenos (poesía)—Enseñanza de la Aritmética—El recreo—Enseñanza de la Física—Formación del carácter por medio de anécdotas—La excursión de Fernando á Arabia—Programa de Pedagogía: 1er. Año—Programa de Aritmética Razonada: 1er. Año Normal—Sección Oficial.

IL CORRIERE DELLE MAESTRE.—Año XII, Núm. 39 y 40
—Milán, julio, 1909.

Acompaña á estos números el suplemento N° 10 de esta publicación, titulado *Ore serene*. Como en los números anteriores, el ilustrado director Prof. Guido Fabiani mantiene en la Revista lo útil á lo ameno, haciendo que «El Correo de las Maestras» difunda por modo agradable los principios de la ciencia pedagógica en las clases docentes femeninas de Italia.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.—Año 30°, núms. 12 y 13.—
París, junio y julio, 1909.

En estos dos cuadernos del órgano de la *Sociedad francesa para el estudio de las cuestiones de enseñanza Secundaria*, se publican los trabajos y documentos siguientes:—Informes y actas de la «Investigación sobre enseñanza secundaria de las señoritas».—Notas sobre Pascal por Madame Périen y Mr. Carlos H. Boudhors.—Congreso nacional de los profesores de los Liceos de varones y del personal de enseñanza secundaria femenino.—Sociedad de socorros-mutuos entre funcionarios de la enseñanza pública secundaria.—La Gimnasia clásica austriaca por E. V.—Enseñanza Secundaria de la Legión de Honor, por P. N.—*El Avaro* en Cambridge, por Andrés Courmont.—Un nuevo Diccionario Francés-Latino, por L. Labonesse.—De la adquisición de las formas sintaxis é idiomáticas, por A. Pinloche.—Oficina internacional de informes.—Crónica de la Enseñanza, por H. B.—Bibliografía.

LA SEMANA.—Revista de estudios, ilustrada.—Año IV, núms. 197 á 202—Buenos Aires. julio y agosto, 1909.

Este semanario, copiosamente ilustrado con retratos y vistas, publica selectos escritos, en su mayor parte dedicados á honrar la memoria de los argentinos ilustres y á estimular el sentimiento patrio en forma instructiva y recreativa.

AGRONOMÍA.—Organo del Centro Nacional de Ingenieros Agrónomos.—Año I, núm. 3—La Plata, julio, 1909.

Encabezan este número un retrato y noticia necrológica del malogrado Ingeniero agrónomo Sr. Ricardo J. Huergo, fallecido recientemente en La Plata. Siguen el retrato del Profesor Dr. Federico Sívori y escritos especiales de la materia á que la publicación está especialmente dedicada.

BOLLETTINO UFFICIALE DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE PUBBLICA.—Año XXXVI, Núm. 24 y 25.—Roma junio, 1909.

Contiene todos los decretos y demás disposiciones referentes al personal docente y de administración escolar. Siguen los avisos de concursos para la provisión de cátedras vacantes. Inserta además, los discursos pronunciados por el Ministro Rava al inaugurar la sesión ordinaria de primavera del Consejo Superior de la Instrucción Pública y en la Cámara de Diputados sobre proyecto de ley referente á la inspección en las escuelas medias. Al final publica las condiciones del concurso para una cátedra de «Ciencia Jurídica y Política», fundada por la Obra Pía «Adriano Mari».

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE LA ENSEÑANZA.—Núms. 590, 591 y 592.—Madrid, mayo, junio y julio, 1909.

Además de los trabajos del Dr. Saller que el *Boletín* reproduce en el presente número y en el anterior, contiene notables trabajos doctrinales y técnicos, entre ellos un hermoso artículo del catedrático de la Universidad de Oviedo, Dr. Rafael Altamira titulado *La España del Siglo XVIII; la cultura y la enseñanza* y que forma un capítulo del tomo IV de la *Historia de España y de la cultura española* de aquel profesor y que próximamente verá la luz pública.

Contienen además estos tres números muy sobresalientes trabajos de reputados especialistas, como los señores Jardí, Castillejo y Duarte, Vaca, Ontañón, Barnés, Buylla y Rubio.

ARCHIVOS DE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS AFINES.—Tomo V, N° 16, septiembre de 1909.

Este número contiene:

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

La oración es como sigue:

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

«*Contribución á la higiene social*» por Carlos J. Omnés, donde el autor hace un estudio sintético de vulgarización para servir á la lucha contra el paludismo en la República Argentina.

Lo siguientes estudios monográficos de los ex alumnos del curso de Legislación Escolar á cargo del profesor doctor Carlos Rodríguez Etchart:

«*Extensión Universitaria*» por Julio del C. Moreno—En este erudito trabajo, el autor trata: La influencia social de las universidades. La universidad y el pueblo. La Extensión Universitaria en Inglaterra. La Extensión de la Universidad Libre de Bruselas. La Extensión Universitaria en otros países. Universidades populares y la Extensión Universitaria en la República Argentina.

«*Enseñanza clásica y científica*» por Celia Z. de Heredia, donde la autora trata la debatida cuestión estudiando especialmente el clasicismo en Alemania, en Francia, en Inglaterra, en Italia y España, en Noruega y trata los estudios realizados en nuestro país desde esos puntos de vista.

«*Límite de la intervención del Estado en la Instrucción Primaria*» por Isabel Chamans. La autora trata: la interven-

ción del Estado Nacional y del poder provincial, analizando la acción de cada una de las Provincias Argentinas y con particularidad de la Provincia de Buenos Aires.

«*Coeducación de los sexos*» por Bertilda Ayarragaray. Trabajo de erudición, donde se trata la coeducación, especialmente en nuestro país, comparada con los Estados Unidos de América.

«*Educación física*» por Paulina Stigliano. Este trabajo abarca: Importancia, necesidad y objeto de la educación física. Elementos y factores que intervienen en la educación física. Generalidades acerca del aseo del alumno, del alimento y del vestido. Consideraciones acerca de los ejercicios físicos. Excursiones y colonias escolares (curso teórico y curso práctico).

«*Enseñanza laica*» Sofía Lovera. En este extenso estudio se trata: La moral y el sentimiento religioso. La Iglesia y el Estado. ¿Á cuál de ambos poderes debe pertenecer la enseñanza? Orígenes y evolución de la enseñanza laica, en cuyo último capítulo analiza esta evolución en los distintos países.

«*La Moral independiente de toda religión dogmática*» por Evangelina Ayarragaray. La autora trata con buen material de informaciones este tema, tratando particularmente: La Moral y las ciencias positivas. La Moral y el sentimiento religioso. La Moral y la Pedagogía. La Moral y la Legislación Escolar.

«*Enseñanza instructiva y experimental*» por Mario Ponce de León. Trata ambos procedimientos de la enseñanza y la norma de llevarlos á la práctica.

PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT.--DOCTOR EDOUARD CLAPARÈDE.—*Un vol. con 283 páginas y 9 figuras 1909.*

El profesor de la Universidad de Ginebra E. Claparède presenta este trabajo con el propósito de brindarlo á todos los que deseen iniciarse en los problemas de la Pedagogía Experimental. La pedagogía práctica se propone cuatro fines: conservación de la salud, gimnasia intelectual y física, aprovisionamiento de la memoria y educación propiamente dicha. El autor estudia cada uno de estos fines y luego se ocupa especialmente de dos problemas de trascendental importancia: el del desarrollo mental y el de la fatiga.

En el libro de Claparède hay elementos suficientes para una pedagogía científica, llena de nuevos ideales.

En cada capítulo se encuentra una extensa bibliografía de autores ingleses, franceses, alemanes y norteamericanos.

A HISTORY OF EDUCATION BEFORE THE MIDDLE AGES.—FRANK PIERRE PONT GRAVES.—*Un vol. de 304 páginas—The Macmillan Company, New York, 1909.*

El autor da un esbozo de la historia de la educación anterior á la escuela monástica, estimulando á los estudiosos para profundizar más estos asuntos de real importancia para la educación, que no es en definitiva más que una serie no interrumpida de adquisiciones, puesto que ella es una especie de evolución consciente. Para llegar á buen término es menester, en cada período establecer la relación entre la historia social y la política. En su primera parte trata de la educación sin progreso entre los pueblos salvajes, entre los bárbaros, concluyendo con los caracteres generales de la civilización más reciente. En la segunda parte trata la educación entre los antiguos judíos, entre los griegos y entre los romanos; y la última está consagrada á los cristianos y sus sistemas de enseñanza.

TRAVAIL ET FOLIE. INFLUENCES PROFESSIONNELLES SUR L'ÉTIOLOGIE PSYCHOPATHIQUE.—DR. A. MARIE Y RENÉ MARTIAL. *Un vol en 15, 1909—Biblioteca de Psicología Experimental y de Metapsíquica. Blund Editor.*

En este opúsculo los autores estudian el problema de las relaciones entre al trabajo y la locura tratando de determinar la parte imputable al trabajo físico ó intelectual en la etiología de las psicosis, sin pretender que en tal ó cual caso el trabajo sea una causa determinante, dado que las causas son múltiples y variadas. El trabajo se funda en un rico material de observaciones y plantea de lleno, entrando á fondo en el problema de la locura y las diversas vesanias, el análisis de la proporción de trabajadores atacados de psicosis, comparada con su totalidad y con su totalidad en cada profesión. Esta monografía es, por otra parte, de discusión científica elevada y de frío razonamiento á proposito del análisis de la etiología de ciertas psicopatías.

SOBRE UNA FACIES LOCAL DE LOS INSTRUMENTOS NEOLÍTICOS.—FÉLIX F. OUTES.—*Revista del Museo de La Plata*, tomo XVI (segunda serie, tomo III) páginas 319 á 339, con 11 figuras intercaladas en el texto—1909.

Del examen que el autor ha hecho del terreno y de os objetos asociados, en ciertos casos, á los que describe en el

trabajo, concluye que los guijarros utilizados, ó trabajados, reunidos en el litoral atlántico bonaerense, sólo constituyen una *facies* local de cierta parte del *outillage* de algunos de los grupos industriales neolíticos. Aun más, se inclina á considerarlos, como contemporáneos de los groseros instrumentos y armas de cuarcita, tallados casi siempre en una sola cara, que parecen caracterizar la mayor parte de las estaciones neolíticas permanentes ó temporarias más primitivas. En sus excursiones no sólo las ha hallado en los partidos de Pueyrredón y General Alvarado, sino también en el litoral de Necochea y en las proximidades de Puerto Belgrano. Se trata, pues, sólo de la utilización de un material lítico abundante, que, dado su dureza y forma, podía emplearse ya directamente como percutores simples, para dividir los bloques motrices de cuarcita y obtener láminas; ó previo trabajo, como percutores cortantes, verdaderos *hachoirs*, para hendir huesos.

INFORME SOBRE LA IV REUNIÓN DEL CONGRESO CIENTÍFICO (1º PANAMERICANO).—(*Santiago de Chile 25 diciembre, de 1908 á 5 de enero de 1909*).—FÉLIX F. OUTES.—(De la Universidad Nacional de La Plata en el IV Congreso Científico, páginas 41 á 46—1909).

El autor da cuenta á la Presidencia de la Universidad de La Plata de su actuación como delegado al Congreso Científico de Chile. Presentó tres estudios: «*Alfarerías del noroeste argentino*». «*Estudio de las supuestas «escorias» y «tierras cocidas» de la serie pampeana de la República Argentina*» (en colaboración con E. Herrero Ducloux y H. Bücking) y «*Sobre el hallazgo de alfarerías mexicanas en la Provincia de Buenos Aires*»; un manuscrito sobre «*La cerámica chiriguana*».

Adjunta la nómina de los trabajos y de los autores que los presentaron en las sesiones correspondientes.

PSYCHO-PHYSIOLOGIE DE LA DOULEUR.—YOTEYKO Y STÉFANOWSKA.—*Un volumen en 8, 251 páginas.—Félix Alcán, 1909.*

Estudio de las causas que provocan el dolor; de la topografía de los puntos dolorosos; de los centros supuestos del dolor; de las analgesias y de la mímica que acompaña al dolor. La tesis principal tiende á demostrar que el dolor físico

no está subordinado á las otras sensaciones, sino que constituye por sí misma una sensación teniendo sus caracteres propios. Las anestésias sin analgesias y viceversa prueban la independencia de ambas sensaciones. Asigna los siguientes órganos: para la presión, corpúsculos de Meissner; para el frío, los de Krauze; para el calor los de Ruffini, y las terminaciones nerviosas libres para las sensaciones de dolor. El dolor se debería á una intoxicación de las terminaciones nerviosas que lo producen debida á sustancias alógenas nacidas en el momento en que se opera una excitación intensa. Los fenómenos de retardo de la sensación dolorosa quedan explicados por esta teoría.

INTORNO ALL' IGNOTO.—ENRIQUE MORSELLI—*Opúsculo de 30 páginas editado en Lugano.*

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

L'HÉRÉDITÉ DANS L'AVARICE.—J. ROGUES DE FURSAC—*Journal de Psychologie, mayo y junio de 1909.*

La avaricia es una afección que se desarrolla especialmente en cierto período de la vida, la vejez. De las 25 observaciones de avaros, en 7 casos no había taras hereditarias, en el resto posee la historia de las familias. El A. concluye que así como

en los alienados, en general, es muy frecuente la herencia mórbida, lo mismo ocurre en la avaricia, revistiendo las formas ascendente, descendente y colateral; las taras morbosas de los avaros raramente consisten en afecciones nerviosas orgánicas ó en neurosis propiamente dichas, lo común es que se trate de afecciones puramente mentales; es una herencia psicopática; los casos de herencia de anomalías del carácter son más frecuentes que los de psicosis propiamente dicha; es frecuente la herencia similar; la herencia contraria es menos frecuente y se encuentra pura ó asociada á la similar.

COMUNICACIÓN PRELIMINAR SOBRE LOS RESULTADOS ANTROPOLÓGICOS DE MI PRIMER VIAJE Á CHILE.

—FÉLIX F. OUTES.— De la Universidad Nacional de La Plata en el IV Congreso Científico (1º Panamericano), página 216 á 221—1909.

El A. da cuenta de los resultados obtenidos en su viaje á Chile con propósitos puramente científicos. Ha reunido observaciones sobre la somatología y morfología de los insulares de Chiloé, antiguos habitantes de las Guaitecas, é indígenas que aún viven en los archipiélagos de la región magallánica (cefalonetría, iris, piel, talla y cabello).—Asigna las estaturas medias, la coloración de la piel y se ocupa más detalladamente de los índices cefálico, facial, nasal, etc., en el hombre y en la mujer.

Las mensuras hechas en el vivo ó en el cráneo, las obtuvo observando las instrucciones formuladas por la comisión internacional reunida en Mónaco en 1906, con ocasión del XIIIº Congreso de Antropología y Arquelogía prehistóricas y usó los instrumentos antropométricos del profesor Dr. Rodolfo Martín de Zürich.

LA CERÁMICA CHIRIGUANA—FÉLIX F. OUTES (*de la Revista del Museo de La Plata*), tomo XVI (segunda serie, tomo III) páginas 121 á 136, con 32 figuras intercaladas en el texto y plancha I con 6 figuras cromolitografiadas y plancha II con 5 figuras, íd.—1909).

La industria alfarera [de los Chiriguanos constituye un vasto campo de investigación recién explotado y en el cual los especialistas, dice el autor, realizarán, sin duda alguna en un futuro próximo, observaciones más amplias y prolijas, mediante

las cuales podrá entonces estudiarse en su completo desarrollo, la evolución morfológica de los vasos y el proceso de estilización de ciertos curiosos motivos ornamentales. Los antecedentes diversos sintetizados son los más completos publicados hasta la fecha y en cuanto á los reunidos por el señor E. A. Holmberg, quizá los más numerosos. El modelaje de alfarería constituye, desde largo tiempo, la industria practicada más intensamente por las agrupaciones de Chiriguanos. Como entre otros muchos *Naturvölkern* americanos las mujeres ancianas están encargadas de la fabricación de tiosos de barro, pero desgraciadamente muy pocas observaciones se han verificado sobre el proceso de manufactura seguido por esas primitivas alfareras. Los menudos, aunque siempre interesantes antecedentes, á propósito de la obtención de la materia prima, su preparación, el comienzo del modelaje de los fondos, etc., faltan por completo. El autor trata la bibliografía pertinente y se extiende en un minucioso é interesante estudio sobre el rico material que presenta, poniendo de relieve el proceso seguido en esa industria.

TECHNIQUE DE L'ATTENTION—VASCHIDE ET MEUNIER.—
Archives de Neurologie—Serie 4^a, V. I. año XXXI. Mayo de 1909.

Los autores dan á conocer los dispositivos usados en las pesquisas psicológicas, los diversos métodos y procedimientos de investigación de la atención, con particularidad el método llamado del trabajo mental, la medida del campo visual, las omisiones en la lectura, los métodos gráficos, etc., y establecen una técnica que permite la fácil comprensión del proceso de la atención en general.—Para el examen acabado proponen los autores diez series de experiencias.

El trabajo es importante por los detalles minuciosos que contiene y por las indicaciones eminentemente prácticas que da sobre cada uno de los procedimientos que se estudian.

REVUE INTERNATIONALE DE L' ENSEIGNEMENT.—Núms.
6 y 7—París, junio y julio, 1909.

La importancia de esta publicación que dirige Mr. François Picavet, no decae ni siquiera en uno de sus números, como puede verse por la índole de los trabajos que contienen los dos últimos, á saber: F. Picavet; *La enseñanza de la Universidad. El Azhor*—Baldensperger; *La Enseñanza de la literatura com-*

parada en las Universidades Columbia y Haward.—H. Merimée; *Lección de apertura de un curso de lengua y literatura francesa en la Universidad de Madrid.*—Marcel Porte; *Asociación de los miembros de las facultades de derecho.*—H. Le Chatelier; *Informe en nombre de la Sociedad de Enseñanza Superior sobre el desarrollo que debe darse á la Enseñanza técnica superior.*—H. de la Ville de Mirmont; *El 400º aniversario del nacimiento de Elías Vinet.*—Ch. Fabry y Paul Rivals; *Enseñanza técnica superior.*—R. Tamin; *Escuela de Altos Estudios hispánicos en Madrid.*—Mr. Carnegie en la Sorbona.—Leclere du Sablon; *El Reclutamiento de naturalistas.*—Albert Schatz; *Economía política y Educación.*—Siguen interesantes y útiles secciones de Crónica escolar y de Bibliografía.

REVUE UNIVERSITAIRE.—Año XVIII, Núms. 1 á 7, enero á julio.—París, Armand Colín, 1909.

Editada por la acreditada casa Colín de París y patrocinada y redactada por un Comité compuesto de especialistas, esta publicación ha alcanzado el segundo tomo del año décimo octavo de su existencia, sin decaer un sólo momento de la importancia que le ha conquistado su selecto texto. En cada uno de sus números está destinado buen número de páginas á la sección titulada *Boletín de la Enseñanza secundaria de las jóvenes*, en el cual se tratan extensas y concienzudamente cuantas materias se relacionan con el arduo problema de la seria instrucción femenina, lo cual da á la *Revista* un interés cada vez mayor.

En los números del tomo actualmente en publicación se insertan los trabajos del siguiente Sumario:—«Un proyecto de nueva enseñanza» por Mr. Habert Burgin.—«La crisis de las lenguas vivas en nuestras clases superiores, causas y remedios» por Mr. A. Sonillart.—«Sobre la enseñanza de la historia en los Liceos de señoritas», por S.—«A propósito de la orientación de la enseñanza moral en los Liceos de señoritas», por Mlle. Ch. Renauld.—«La vida pedagógica», por Mr. Paul Crouzet.—«Del papel de la fonética en la enseñanza de las lenguas vivas», por Mr. Th. Rosset.—«Del papel de la composición francesa en los Liceos de señoritas», por Mlle. Claire Mabire.—«De la extensión del vocabulario por el método directo», por Mr. N. Mady.—«La situación material de los profesores de enseñanza secundaria en Alemania y en Austria», por Mr. Henry Borneeque.—

«Cuestiones literarias», por Mr. F. Baldensperger.—«Correspondencia».—Además el *Boletín* antes mencionado y nutridas secciones de «Bibliografía» y de «Ecos y Noticias».

LA NUOVA SCUOLA EDUCATRICE.—Núms. 38, 39, 40 y 41
—Roma, julio, agosto y septiembre, 1909.

Bajo la dirección de Monseñor G. Profesor Cascioli continúa este semanario la publicación de artículos técnicos y doctrinales, principalmente en lo que concierne á la influencia social de las escuelas en Italia. Estos trabajos, en los cuatro números recibidos, son debidos á los especialistas Sres. Augusto Alfani y V. Prinzivalli.

BULLETIN DE L' ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.—Año XII.
Núms. 11, 12 y 13—París, junio, julio y agosto, 1909.

Entre los documentos oficiales inserta *in extenso* los «Programas tipos de los cursos de las Escuelas prácticas de Comercio y de Industria de varones».

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN.—Serie 2ª, N° 60
—Buenos Aires, agosto, 1909.

Contiene las materias del siguiente sumario:

Carlos M. Urien.—Juan María Gutiérrez. Su vida y sus obras.—*María T. Carrillo.*—El primer grado.—*Felisa A. Latalada.*—Enseñanza patriótica.—*Luis J. Frumento.*—La nueva orientación pedagógica.—*José Luis Cantilo.*—La herida de Rosas.—*Leopoldo Lugones.*—Escuelas normales.—*Enrique Banchs.*—Lecturas para niños. Cenicienta. Los lobos.—*Alfredo Lombardi.*—La historia y su eficacia moral.—*Juan C. Vignati.*—Composición oral y escrita.—*Matilde Hernández.*—Estrofas.—*Cuerpo Médico Escolar.*—Instrucciones sobre la higiene de la boca.—*Pedro E. Gómez.*—La escuela en la Selva de Montiel.—*Zenón Márquez.*—De Buenos Aires á La Quiaca.—*Angela H. Sánchez.*—La lectura en la escuela primaria.—*Notas de la Redacción.*—*Bibliografía.*

REVISTA DE EDUCACIÓN.—Núms. 4, 5 y 6.—La Plata, abril, mayo y junio 1909.

El presente volumen del órgano oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, encabeza

su texto con un retrato y unas notas biográficas del Dr. Juan María Gutiérrez. El resto del voluminoso volumen de estos tres números (pág. 183 á 556), inserta los documentos y datos estadísticos de aquella repartición provincial.

ATHINCE.—Año 2º, N° 12—Buenos Aires, agosto, 1909.

Encabezado con conceptuoso artículo del Prof. Martín A. Malharro sobre crítica artística, este número mantiene en su texto y en sus ilustraciones el interés que ha caracterizado á los anteriores de esta publicación. Contiene en hoja suelta una notable reproducción de un retrato de hombre por Goya. ARS.—Núm. 4—La Plata, septiembre, 1909.

Inserta como el número precedente artículos literarios y artísticos y notas de actualidad ilustradas.

REVISTA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.—Año V, Núms. 99 á 101—La Plata, agosto y septiembre, 1909.—*Sumario.*—Enseñanza intuitiva.

Lectura.—Idioma nacional.—Ejercicio gramatical.—Cartas comerciales.—Aritmética.—Geografía.—Instrucción moral.—Expedición al Paraguay.—A mi Bandera.—Bodas de Plata.—Junín.—Conferencias y reuniones escolares.—Museo Pedagógico.—El 9 de julio en Zárate.—El método.—Ocho consultas.—La educación de las mujeres.—El tambor de Tacuarí.—Mayo.—1810-1910.—Album Histórico-Biográfico-Artístico-Literario.—Contribución en homenaje al Primer Centenario de la Emancipación Política Argentina.—«Mitre».—El lauro de Chacabuco, canto épico por Gabriel Monserrat.—Escuelas de cárcel.—La Revista de los Niños.—La escuela en el Centenario.—Atlas geográfico escolar.—Permuta.—El censo de educación.—Museo Pedagógico.—Consejos prácticos á los maestros de escuelas.—Objetos y fin de la escuela.—Santo y Señá.—Población de Entre Ríos.—Montepío Civil.—Consejo Nacional de Educación.—Atanasio A. Lanz.—Gobierno de la escuela.—Lectura.—Idioma nacional.—Aritmética.—Geometría.—Geografía.—Historia.—Instrucción moral.—Instrucción Cívica.—El tambor de Tacuarí.—Autor dramático.—Sección Consultas.—Nuevas autoridades del Consejo General de Educación.—Nuevo método de lectura.—Enseñanza de la higiene infantil en la escuela.—Licencias á los maestros.—Exámenes de aspirantes libres.—Enrique M. de Santa Olalla.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.—Núm. 3—Buenos Aires, septiembre, 1909.

Esta publicación de cultura física, higiene escolar y pedagogía general, dirigida por el Dr. Enrique Romero Brest, contiene en su tercer número las materias del siguiente sumario:

Redacción.—Papel de los Profesores de Educación física en la enseñanza.

Trabajos originales.—DR. E. ROMERO BREST. Los ejercicios del tronco y la respiración.—VICTORIA DELLA RICCIA. Influencia de la posición en el pulso capilar.—PASCUAL AMICÓN. La disciplina escolar y la educación física.—JOSÉ L. GIUDICI. La educación física como base de la educación intelectual.

Lecciones y transcripciones.—DR. E. ROMERO BREST. Constitución mecánica de los músculos.—*Idem. ídem.* El método en las clases de ejercicios físicos.—*Idem. ídem.* Crítica pedagógica.—Notas sobre higiene alimenticia.

Planes de clases y juegos físicos.—Planes de clases de ejercicios físicos para la escuela primaria (continuación).—Juego de rondas: A jugar.

Notas generales.—Las obstrucciones nasales en la respiración.—¡Jugad, señorita!—La leche y el alcohol.—Mejora física de la raza humana.—Conferencia científica.—Nómina de Clubs.—Posiciones en el campeonato.

LA FILOSOFÍA DE LEIBNIZ.—Por BERTRAND RUSSELL, traducido del inglés por J. RAY y RENÉ J. RAY.—1 vol, in—8°— París, Alcán.

El autor no estudia á fondo sino un aspecto del leibnizianismo; pero para él, tal aspecto es capital, dependiendo del mismo, más ó menos estrechamente, los demás. Toma como centro la teoría lógica y metafísica de la substancia, tal como Leibniz la expuso por los años de 1685; pero el verdadero armazón del sistema, lo encuentra en el *Discurso de Metafísica* y en la correspondencia con Arnauld.

De allí es de donde trata de hacer partir para enunciarlas con la mayor precisión posible, las premisas de que deriva necesariamente todo lo demás. Estas premisas, las reduce á cinco y su esfuerzo de reconstrucción, consiste desde entonces en exponer de qué modo Leibniz deduce de tales premisas las principales tesis de su metafísica.

tiles y á las madres. Como suplementos, acompañan á cada número dos pliegos especial y separadamente dedicados á la Didáctica para las Escuelas Elementales.

LA ESCUELA MEXICANA.—Vol. V, n. 18, Vol. VI, n. 10, 12, 13 y 16.—México, 1908 y 1909.

Esta publicación, órgano de la Dirección General de Instrucción Primaria de la República de México, inserta todas las leyes, reglamentos, instrucciones, etc., emanadas de las autoridades y corporaciones oficiales del ramo.

En la parte no oficial, publica las memorias, discursos y trabajos didácticos del personal docente y de los especialistas en el arte de enseñar.

REVISTA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.—Núms. 5 á 8.—Asunción del Paraguay, mayo á agosto de 1909.

Contienen las materias del sumario siguiente:—Aniversario de la Patria—América—Problema importante—La educación de los niños anormales—El maestro—Alrededor de la Escuela—Programa de castellano—Programa de dibujo—Programa de música—Fábulas—Elementos de Moral—Nueva ley de enseñanza obligatoria—Alrededor de la escuela (continuación)—La caligrafía—Biografía del Coronel Francisco Martínez—El Patriotismo Escolar—La educación moral—Fábulas (continuación)—Elementos de Moral (continuación)—Sección oficial.

