

ARTÍCULOS

ORTEGA Y GASSET, La « Filosofía de la historia » de Hegel y la historiología, en *Revista de Occidente*, Madrid, nº LVI, páginas 145-176.

Fueron escritas estas notas para servir de introducción a la primera edición castellana de la *Filosofía de la historia*, pero no se agregaron a ella para no recargarla aún más de lo que el texto lo exigía.

Según Ortega y Gasset hay una insatisfacción irremediable al cabo de la lectura de cualquier producción historiográfica; aun de las llamadas clásicas. Débese esto a su falta de « problematismo », a la ausencia de ese hábito teórico característico de la producción intelectual: « es que la historia parece no haber adquirido aún figura completa de ciencia ».

No digan los historiadores que desde Ranke y Niebuhr, representantes de la « historia diplomática y documental » y de la « crítica histórica », nadie podrá negar a la historia el rango de ciencia. Ni el « hecho », ni tampoco su análisis o su crítica pueden constituir ciencia, que es teoría, formulación de la ley que rige el hecho. Ocurre en la historia con las « fuentes » y el « documento » lo que en física con el experimento cuando se pretendía reducir aquélla a ésta. « Ciencia no significa jamás « empiria », observación, dato a *posteriori*, sino, por el contrario, construcción *a priori*. » « Ciencia es la obra de Newton o Einstein que no han encontrado datos sino que los han recibido o demandado », para comprobar leyes que imaginaron *a priori*. « Parejamente la historia es cosa muy distinta de la documentación y de la filología. » « El error de la historiografía contemporánea es, precisamente, haberse dejado llevar, por contaminación con la física prepotente a una escandalosa sobreestima de sus técnicas inferiores — filología, lingüística, estadística, etc. — Método es todo funciona-

miento intelectual que no está exclusivamente determinado por el objeto mismo que se aspira a conocer. El método define cierto comportamiento de la mente con anterioridad a su contacto con sus objetos. Predetermina, pues, la relación del sujeto con los fenómenos y mecaniza su labor ante éstos. De aquí que todo método, si se sustantiva y hace independiente, no es sino una receta dogmática que da ya por sabido lo que se trata de averiguar. »

« Por filosofía de la historia se ha entendido, hasta ahora, una de dos cosas : o el intento de construir el contenido de la historia mediante categorías *sensu stricto* filosóficas (Hegel) o bien la reflexión sobre la *forma* intelectual que la historiografía practica (Rickert). Ésta es una lógica, aquélla una metafísica de la historia. La historiología no es ni lo uno ni lo otro. » Ella « no es, por tanto, una reflexión metodológica sobre la historia *rerum gestarum* o historiografía, sino un análisis inmediato de la *regesta*, de la realidad histórica. ¿Cuál es la textura ontológica de ésta ? ¿ De qué ingredientes radicales se compone ? ¿ Cuáles son sus dimensiones primarias ? »

T. D. CASARES, La naturaleza de la vida según Hans Driesch, en *Criterio*, Buenos Aires, n° 28, páginas 337-340, 13 de septiembre.

Las teorías de Driesch tienen entre otras valiosas significaciones, la de ser una refutación del materialismo expresado en la teoría físico-química de la vida ; refutación que en este caso adquiere más importancia por emanar del campo mismo de la ciencia. En este artículo no se propone Casares exponer o criticar las teorías de Driesch, sino mostrar únicamente su relación con la filosofía *perennis*.

El problema metafísico de la vida consiste en explicar el fenómeno de la adecuada reacción con que siempre contesta un ser vivo a un estímulo exterior. Las soluciones pueden agruparse en tres tipos fundamentales : mecanicismo, organicismo y vitalismo. La primera explica todo por la mera acción de fuerzas y materia ; la segunda imagina al ser como una máquina ; y la tercera postula la necesidad de reconocer en lo vivo, la acción de un elemento distinto a los físicoquímicos. En esta última corriente se han encausado las investigaciones de Driesch, quien ha denominado a ese principio con un término usado por Aristóteles con un contenido muy semejante : tal es el concepto de entelequía con que ambos significan aquello que tiene en sí mismo su principio de tendencia o finalidad. Sin embargo, la semejanza no va muy lejos porque en Aristóteles esa entelequía es algo real, mientras que en Driesch es sólo un concepto necesario para la explicación

del fenómeno. Esta coincidencia, junto al desemejante valor y significación del conocimiento alcanzado, adquiere para Casares el carácter de una lección ejemplar. En efecto, muestran cómo un conocimiento empírico, aun cuando sea verdadero, no puede superar el plano de lo fenoménico y, justificándose así mismo, afirmarse con validez trascendente; debe permanecer en la esfera de lo probable. Juicios valederos para la realidad misma son de competencia exclusiva de una disciplina, la filosofía, que opera con un método distinto al de la experimentación.

BESIO-MORENO, N., *La Universidad contemporánea. Necesaria evolución de la Universidad argentina*, en *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, Buenos Aires, tomo CVI, páginas 101-117, julio a septiembre de 1928.

Estudio presentado como síntesis de su trabajo de incorporación a la Academia nacional de ciencias exactas, físicas y naturales, el 3 de octubre de 1923. Hace primero algunas consideraciones sobre la cultura general; luego se ocupa de la instrucción pública. Dice que ésta debe responder a un fundamento greco-latino, dentro de los códigos que se definen como la moral llamada cristiana; que debe ser integral y científica, neutral y gratuita en absoluto. En segundo lugar se ocupa de la instrucción superior, la cual, dice, debe apoyarse sobre la vocación y el amor al trabajo, para desenvolver y multiplicar las facultades del hombre y debe perfeccionar al hombre múnada para dedicarlo al servicio del devenir humano. Pasa luego a definir la Universidad contemporánea. Afirma que la enseñanza superior debe ser completamente libre. Después de considerar los planes y los programas, estudia la misión social actual de la Universidad y de su perfeccionamiento futuro. Trata la acción de las academias y, finalmente, opina que un postulado sobre el cual debe fundamentarse también la enseñanza superior en todas las ramas de sus especialidades, es la historia de cada especialidad.

J. ORTEGA Y GASSET, *Hegel y América*, en *La Nación*, Buenos Aires 1º y 8 de abril, 1928.

En una primera parte hace una exposición de los conceptos principales de *La filosofía de la historia* de Hegel, que constituyen una introducción al tema.

Para Hegel el carácter específico de lo histórico es el Estado, signi-

fica la capacidad de los pueblos para regirse por leyes dictaminadas por ellos mismos; en otras palabras, lo histórico se da únicamente allí donde hay libertad, espíritu, Estado; es, pues, lo opuesto a naturaleza que es lo necesariamente inmutable. Los pueblos que no han podido constituirse en Estado pertenecen a la prehistoria. El presente es la culminación del proceso evolutivo de la historia, « es la meta lograda, el lugar apetecido y en busca del cual todo el pretérito se afana ». Pasado y presente: he ahí los únicos términos de lo histórico hegeliano. ¿Cuál podrá, pues, ser en éste el lugar de América, puro futuro? Siendo lo futuro algo que aún no es, no le quedará sino un lugar en la prehistoria, sitio de lo que es mera naturaleza y no es aún realidad espiritual o, simplemente, de lo que no es aún un ser.

Y es así que « Hegel ve en todo lo americano el carácter de la inmadurez. Empezando por la tierra misma » y terminando en los habitantes e instituciones. Y este carácter de inmadurez, sutilmente visto por Hegel, ha sido confirmado por toda la investigación científica posterior.

H. MASSIS, La declinación del bergsonismo, en *Criterio*, Buenos Aires, n° 15, páginas 457-460, junio.

Luego de hacer una exposición del bergsonismo en sus líneas principales, muestra cómo ella era la filosofía que esperaba el espíritu contemporáneo. Pero, según el autor, aquello que constituye el secreto de su éxito (reivindicación de los derechos del corazón, antintelectualismo) es precisamente lo que impide considerarlo como un verdadero resurgimiento filosófico, porque tal cosa sólo puede ir aparejada con un resurgimiento de la razón.

HERRERO-DUCLOUX, E., Los argentinos vistos por los argentinos. El hombre de ciencia, en *La Nación*, Buenos Aires, 16 de septiembre de 1928, hay una ilustración.

Estudia el proceso evolutivo de la investigación científica en nuestro país. Dice que no es en la opinión del vulgo solamente donde se anida la indiferencia y el desprecio hacia nuestros hombres de estudio, sino que muchos universitarios han afirmado que no existe el espíritu de investigación en nuestro país. Considera como negativa y descreída esta autocrítica. Cree que la vida superficial y fastuosa de nuestra plutocracia, no le permite comprender y justipreciar en su belleza y su valor íntimo el retiro y el aislamiento de los estudiosos

de verdad. Demuestra que, a pesar de estas condiciones adversas, el espíritu científico vive ya entre nosotros, potente y vigoroso, con vida propia, en la nueva generación de hombres de estudio, con energía indiscutible e indestructible. Asegura que se puede demostrar con pruebas, con hechos, que la ciencia argentina tiene médula « y es algo más que un reflejo pálido del luminar europeo en muchas ramas del saber humano ».

REZZANO, C. GUILLEN DE, Conferencia sobre la escuela activa, en *La Palabra*, Córdoba, número 62, 20 de marzo de 1928.

Pronunciada en Córdoba. Estudia primero las preocupaciones dominantes en el espíritu de todo maestro : 1^a) que los resultados de la acción escolar no están en relación con la suma de esfuerzos realizados para conseguirlos ; 2^a) que la escuela no desenvuelve las capacidades latentes en el niño y crea, por el contrario, una segunda naturaleza, destruyendo en él la autonomía para reemplazarla por hábitos impuestos ; 3^a) que la tendencia al enciclopedismo hace imposible cultivar noblemente la inteligencia del niño. Se ocupa de la impugnación que frecuentemente se hace a la nueva educación en cuanto a la novedad que quiere caracterizarla. Dice que, en efecto, todo fué dicho ; las ideas nuevas, no son nuevas, son viejas ; todo fué dicho por Rousseau, Froebel, Spencer, etc., que protestan contra el verbalismo y predicán la vuelta a la realidad. Se refiere así a los ensayos de V. de Feltré a principios del siglo xv, y a los de Salzmann en 1784, los cuales nos autorizan, agrega, a decir que todo fué hecho, o casi todo, alguna vez y en algún lugar. Seguido se ocupa de los ensayos de Pestalozzi, Reddel, Badley, Kerschensteiner, Decroly, Dewey, y de las ideas de Claparède, Ferrière y Bovet.

SALVADORES, A., La Revolución de Mayo y la reforma de la enseñanza primaria, en la revista *Don Segundo Sombra*, La Plata, número 1, páginas 5-20, septiembre de 1928 (continuará).

Pone en evidencia la mala situación de las escuelas en la época colonial. Expresa que, para ensayar la reforma de la enseñanza primaria, era necesario que se produjera la revolución. Demuestra que la reforma, no sólo modificó la situación económica de las escuelas, sino también el régimen interno, el sistema de enseñanza y la orientación de la juventud. Hace notar cómo el nombre del preceptor R. Sánchez se encuentra ligado a dicha reforma emprendida en 1810. Enuncia las

reformas realizadas entre 1810 y 1811. Dice que la reorganización de la primera enseñanza, concebida como base de la nueva sociedad, abarcó todos los ramos, de lo material a lo espiritual. Habla del sistema de exámenes públicos, puesto en práctica desde el 2 de noviembre de 1810, y de la actuación en ellos del preceptor R. Sánchez.

CORIOLOANO ALBERINI, Ortega y Gasset en la Facultad de Filosofía y Letras, en *Síntesis*, nº 19, diciembre de 1928, Buenos Aires.

Traza un cuadro de ambiente intelectual de la Facultad por los años en que Ortega y Gasset nos visitó por primera vez: años de completa carencia de docentes, en que la enseñanza estaba « exclusivamente a cargo de muy meritorios y cultos médicos y abogados, que también se ocupaban de filosofía », y en los que « de cuando en cuando, los estudiantes íbamos a clase para exponer filosofía contemporánea ». La presencia de Ortega y Gasset significó un vivificante aliento matinal. « Expuso entonces temas singularmente nuevos y complejos, cuando estaba aún en los albores de su pensamiento original... » « Traía algo más interesante que un sistema filosófico concluso y exportable. Antes que de una filosofía se trataba de una filosofía en trances de hacerse, primeros firmes pasos de un esfuerzo filosófico, ahora en plena madurez... Movíale el designio de superar al subjetivismo sin caer en el realismo de antaño... En el mundo filosófico contemporáneo quizá no haya pensador capaz de superar a Ortega y Gasset en la aguda percepción del momento dramático de la filosofía contemporánea. Esta filosofía se haya ajetreada por el afán de suscitar la trascendencia en el propio seno de la inmanencia. Contra el idealismo subjetivo, afirma el objeto, y frente al intuicionismo sustenta la posibilidad de pensar. Por ende, ni subjetivismo ni misología. Ortega y Gasset pronto comprende el valor fermentativo de estas nuevas ideas filosóficas por él sentidas antes que nadie en el mundo latino. He ahí por qué ha sido y es un verdadero maestro. Los argentinos le debemos, no obstante tal o cual discrepancia — natural en la brega filosófica — la revelación de lo más viviente de la filosofía alemana contemporánea. Empero, no haya cuidado que Ortega y Gasset tolere uno solo de los defectos endémicos en el jadeante filosofismo de la cátedra alemana. Le salva su naturaleza de grande artista y la espléndida latinidad de su mente... Tocante al fondo de las doctrinas filosóficas no hay, si bien se mira, nada menos germánico que la *Fenomenología de Husserl*, admirada por Ortega y Gasset con toda libertad y con una conciencia del asunto superior, quizá, a la del propio maestro. La *Fenomenología de Husserl*

implica, en cierto modo, una repriminación del espíritu platónico. Subjetivismo y propensión al irracionalismo romántico fueron, en general, las formas cardinales de la filosofía germánica postkantiana. De atenernos a la esencia última de las doctrinas, cabría sostener que Ortega y Gasset es menos, mucho menos germánico que Bergson. Muy en lo cierto está, pues, Keyserling cuando sostiene, en su reciente libro *El espectro de Europa*, que Ortega y Gasset es un gran europeo, sin mengua de su hondo españolismo. »

SANGUINETTI, F. V., *Universidad y universidad cultural*, en *Folha academica*, páginas 541-542, Río de Janeiro, 11 de octubre de 1928.

« La Universidad es exclusivamente profesional. Otorga un diploma que vale al propio tiempo como privilegio económico y como ejecutoria de competencia. No hace cultura, su actitud se parece a la del hombre de la edad media, que vivía dentro de sí mismo, suprimiendo toda vista hacia el exterior, limitándose al paisaje inmutable de sus vidrieras. Nosotros estamos con la actitud del hombre moderno, curioso escrutador de todos los horizontes. Creemos que la enseñanza debe superar al profesionalismo unilateral y agnóstico, creando, por sobre el adiestramiento para el lucro, un tipo de cultura desinteresada y excitante, que rompa brecha en las murallas de la especialidad.

« Esa cultura, no puede ser la de nuestros padres. La guerra desalojó muchas antiguas verdades, y aspiramos a rehacer la concepción del mundo con arreglo a un sistema peculiar de pesas y medidas. El siglo XIX fué el siglo de la técnica y de la crítica, del método inductivo y del positivismo, del análisis y de la fuga romántica. Fué el siglo burgués. Ahora no aceptamos todas esas maneras de vivir, de ver y de conocer, que convergen en la ciencia como religión de reemplazo y como fuente exclusiva del conocimiento. La ciencia sólo conoce hechos ; relaciones de hechos. No es la cultura absoluta, ni implica valores educativos ; ni satisface las normas morales ; ni da la idea de justicia.

« El predominio de la técnica ha llevado, necesariamente, al auge de la civilización, es decir, ha hecho a los hombres poderosos en bienes materiales, pero ausentes de la vida interior.

« Asistimos al culto del hecho, del deporte, del record, de la eficacia, del bellocino de oro. Vuelven los días efímeros de Tiro y de Cartago, que carecieron de eternidad en la historia, porque las artes del

pensamiento o del sentimiento, no nacieron de la riqueza o de la fuerza, como la flor nace de la raíz. Pero nosotros, hombres jóvenes, ajenos a toda sorpresa, beneficiarios de la potencia liberadora del maquinismo, habituados a las audacias técnicas, padecemos indigencia de bienes espirituales, y nos preguntamos si acaso no será posible enriquecer las verdades del materialismo histórico con el aporte de nuevos ideales y con la evidencia de que una ley de necesidad, distinta a la del hambre y de la sed, anime el espíritu humano, como en las tardes luminosas de Atenas o de Florencia.

« La cultura de lo inmediato anterior, fué adjetiva. Nosotros queremos una cultura substantiva. Claro está que aún no podemos definir su estilo, su significado, su expresión exacta, pero quizá allí radique una ventaja de nuestros esfuerzos que se emplean siempre, sin vocación finalista, dejando ancha grieta para el fluir de nuevas sugerencias. Si no podemos precisar esa cultura incógnita, presentimos su nacimiento, porque lejos de rastrear las creaciones del pasado, encontramos un cercano parentesco entre nuestro secreto ideal y las nuevas formas espirituales que asoman sobre la tierra. Descartado así lo sentimental, la imitación y el materialismo absoluto, iremos saliendo de la encrucijada con ciertos elementos de certidumbre, acercándonos a una cultura de tipo universal, que suele entroncarse con el renacimiento humanista. Sin embargo, no aceptamos del todo esta identidad, porque el humanismo era el individuo, puesto de espaldas al futuro, la vuelta a la antigüedad greco-latina que fué, en suma, una cultura incompleta, donde la multitud, lo universal, el conjunto, carecían de sentido. Tampoco estamos con el concepto de retorno, que el renacimiento, sin embargo, tan original, implica. Todo retorno es una frontera, un renunciamiento, un punto final para la utopía creadora. No hay que volver a nacer, sino a ser, y a ser con signo propio. Debemos superar aquel ciclo renovador. Debemos acumular nuevos ingredientes que ensanchen el alma del humanismo, ya enriquecida, a lo largo de los siglos, con la técnica, la ciencia, la música y la presencia de la multitud. Ordenándola en torno de otro centro de gravedad, que no sea ni una ciudad ni una nación, ni un continente determinado, sino la fórmula kantiana: « la humanidad como fin »; fórmula timbrada en todo lo representativo que va apareciendo. Ritmo, cohesión, integralidad, sinfonía, son signos mensajeros del neohumanismo o superhumanismo de esta cultura ecuménica, que comienza a caracterizar lo contemporáneo. »

Termina el autor manifestando que todo este « caudal de sugerencias, de verdades, de emociones » hay que incorporarlo al programa

reformista, puesto que la Reforma de 1918 no es un nuevo Estatuto ni un nuevo régimen electoral, sino que encierra una función social y un concepto particular de la cultura », de lo contrario, la Universidad es una cosa vacía y una institución casi innecesaria.

ABADIE-SORIANO, R., Cómo se realiza la formación de los maestros en Francia, Italia, Suiza, Bélgica, Inglaterra y Alemania, en *Anales de Instrucción primaria*, Montevideo (Uruguay), número 1, páginas 55-163, agosto de 1928.

Informe presentado al Consejo nacional de enseñanza primaria y normal, por el comisionado para estudiar en Europa la organización de los diversos institutos encargados de la formación de los maestros. Estudia: primero, la organización general de la enseñanza en *Francia*: la enseñanza maternal; la primaria elemental; el certificado de estudios primarios elementales; la primaria superior; el certificado de la misma; la formación del personal enseñante; las escuelas normales primarias; las condiciones que se exigen para ingresar a ellas y el plan de estudios; las pruebas del concurso de admisión; los defectos del antiguo régimen y la reforma de 1920; cómo se da la cultura profesional en las escuelas normales; enseñanza de la pedagogía; cómo se realiza la práctica de la enseñanza; la cultura general en los programas de las escuelas normales; la enseñanza literaria; principios generales de la ciencia y de la moral; lenguaje y literatura; dibujo y modelado; canto y música. Segundo, hace el mismo estudio en *Italia*: las escuelas normales antes de la reforma Gentile; el espíritu de la enseñanza media antes de la reforma; el concepto de la educación en la reforma Gentile; la nueva organización de la enseñanza media; el Instituto magisterial; el espíritu de los nuevos programas; la enseñanza del lenguaje; la enseñanza artística y el concepto de la formación profesional. Tercero, en *Suiza*: organización general de la enseñanza; inspección de las escuelas; escuelas maternales y primarias; clases especiales; cursos complementarios; formación de los maestros; estatuto de los maestros; la formación del magisterio en los principales cantones de Suiza; el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra, y distribución de los cursos que se dictan a los estudiantes maestros del mismo; organización general de la escuela normal de Lausana: planes de estudio de las diferentes secciones, condiciones de admisión, pruebas exigidas para obtener el diploma, la preparación profesional; estudio de las escuelas normales de Zurich y Neuchatel. Cuarto, en *Bélgica*: organización general de la enseñanza; plan de estudios de

las escuelas normales; ideas predominantes en el desarrollo y aplicación de este plan; preparación profesional; nociones de metodología y práctica de la enseñanza; ejercicios complementarios; algunos ejercicios complementarios programados; programa de materias especiales que son objeto de ejercicios complementarios; lecturas recomendadas; la Escuela de pedagogía de la Universidad libre de Bruselas. Quinto, en *Inglaterra*: cómo han evolucionado las instituciones encargadas de la formación de los maestros; los *Training College*, que constituyen la vía ordinaria en la formación de los maestros, de los cuales los dos tercios son seminarios internos que se llaman Residencias, siendo el resto externados; los departamentos de educación de las Universidades; el programa del curso profesional; pruebas de examen; las tendencias actuales. Sexto, en *Alemania*: organización general de la enseñanza; lo que eran las escuelas normales y causas que determinan su reforma; organización y fines de las academias pedagógicas; el plan de estudios; las academias pedagógicas en diversas partes de Alemania.

MANZANILLA, J. M., Informe de la Universidad Mayor de San Marcos sobre la reforma universitaria, en *Revista universitaria*, Lima-Perú, año XXII, volumen I, páginas 449-458, abril-mayo de 1928.

Ideas expuestas sobre la reforma desde el punto de vista de la organización y las funciones de las Facultades e Institutos, y desde el punto de vista de los fenómenos y de las situaciones que afectan a todo el organismo universitario. Este informe consta de los capítulos: I, *Las Facultades y los Institutos*, en que, mediante el análisis de los informes de los mismos, prueba que todos coinciden en la urgencia de acrecentar las rentas de la Universidad para el aumento de sus inversiones en bibliotecas, seminarios, gabinetes, laboratorios y sueldos de catedráticos principales y auxiliares; II, *La autonomía*, donde afirma que todas las reformas durables deben descansar sobre la base histórica de la autonomía universitaria. Declara que la Universidad de San Marcos, encontró en la ley vigente, expedida en 1920, nuevo reconocimiento y más amplias garantías, para la independencia pedagógica, administrativa y económica que la caracterizó siempre; III, *La misión de la Universidad*; IV, *La dirección universitaria*, que pertenece, dice, al Rector y al Consejo universitario; V, *El profesorado*, en que trata la labor del profesor, las investigaciones, los cursos permanentes, complementarios de vacaciones y de conferen-

cias ; VI, *Los alumnos*, se refiere a la necesidad de proporcionarles máximas facilidades : buenas bibliotecas, gabinetes y laboratorios, oportunidades para hacer excursiones ; especial amparo al estudiante de provincia. Trata aquí la urgencia de crear el Hotel de estudiantes. Se refiere, además, a la organización de los servicios de asistencia médica, etc. ; VII, *Los progresos de la Universidad* ; VIII, *La cuestión económica* ; y IX, *La reforma de la enseñanza preparatoria*.

BALLESTEROS, A., Principios que caracterizan el método Decroly, en *Revista de Pedagogía*, Madrid, número 80, páginas 350-354, agosto de 1928.

Parte de la obra *El método Decroly*, que acaba de publicar la *Revista de Pedagogía*. En esta parte estudia el fin de la educación en dicho método y dice que el principio dominante de la doctrina de ese pedagogo, está expresado en el lema de la escuela de *L'Ermitage* : « escuela para la vida, por la vida ». Advierte que el ideal educativo de O. Decroly está proclamado en la frase : « la escuela ha de ser para el niño, no el niño para la escuela », con lo cual proclama su oposición al tipo clásico de organización escolar, según el cual la figura del niño era enteramente pasiva en el ambiente de la clase, sometido como estaba, no sólo a una rígida disciplina que estorbaba toda libertad y espontaneidad, sino a un régimen de enseñanza que imponía unos conocimientos previamente fijados sin tener en cuenta los intereses de la infancia. Seguido trata los siguientes principios del método Decroly : de la libertad, de la individualización y de la actividad del niño. Este trabajo ha sido publicado también en el periódico educacional *La Palabra*, Córdoba (R. Argentina), número 75, 5 de octubre de 1928.

CAUSÍ, T., El sentido pedagógico de la historia, en *Revista de pedagogía*, Madrid, número 80, páginas 342-349, agosto de 1928.

Sostiene que la historia, tal como se enseña y se siente, equivale a no sentirla ni enseñarla ; es un lastre escolar de los muchos que nos agobian y, como todos los lastres, produce cuantiosos e irreparables daños. La historia, sin embargo, agrega, puede ser y lo será un día, una de las materias de enseñanza « de mayor contenido humano, de más rica jugosidad ideológica, de más trascendencia social, de más espirituales valoraciones ». Cree que, actualmente, la historia carece de ejemplaridad y de valor porque está desprovista de solidez en sus ba-

ses educativas ; que pedagógicamente, no desempeña, ni puede desempeñar, ningún cometido serio ; científicamente, es un lamentable estancamiento y que, filosóficamente, no será ella la que ilumine al hombre los senderos de la verdadera vida. Explica cómo el sentido pedagógico de la historia arranca de la interpretación biológica del pasado y termina afirmando que el sentido pedagógico de la historia hay que buscarlo en el sentido vital de los hechos del pasado, en la integración conceptual a que dé lugar una interpretación de la historia puramente biológica y filosófica que, a partir de lo particular inmediato, ascienda a lo universal y lo inyecte, en su esencia y en su espíritu, en la masa sanguínea de las generaciones.

« MISTRAL, G. », El doctor Decroly, reformador de la escuela belga, en *Boletín de la Institución libre de enseñanza*, Madrid, número 819, páginas 193-197, 31 de julio 1928.

Se refiere a la visita que hizo a la escuela de O. Decroly, establecida en un barrio semirural de Bruselas, Uccle. Describe una clase dada por Decroly con sus alumnos anormales, algunos semiidiotas y se ocupa especialmente de la dedicación y solicitud de este pedagogo para sus niños. Expone algunos datos biográficos del mismo, advirtiendo que la primera escuela fundada por Decroly fué para niños anormales. El ha declarado, dice, « que donde acaba la medicina empieza la pedagogía » elevando así a ésta, agrega, a una categoría muy alta de cultura y, a la vez, a una responsabilidad moral que ojalá se volviera conciencia en tantos que hacen de ella un oficio sin profundidad. Comenta, seguido, la obra que realiza dicho pedagogo en la escuela para normales existente en la calle del Ermitage. Anota el hecho de que el doctor Decroly ha reunido en torno de él un grupo de discípulos en el sentido antiguo de la palabra. Sus colaboradores principales, expresa, son tres : Mlles. Monchamps, Hamaide, y Descoedres.

L. R. D. WELD, La base empírica de la teoría de los errores, en *Scienza*, Milán, nº CXCVIII, octubre de 1928.

Definiendo la teoría de los errores dice : « es un sistema algo indefinido de reglas y métodos, basado en ciertos géneros de experiencias y de las deducciones lógicas que de ellas pueden sacarse, cuyo fin es la formación de juicios sobre los valores probables de cantidades mensurables. En general, los verdaderos valores de tales cantidades per-

manecerán necesariamente desconocidos siempre, y, de hecho, siendo inconmensurables, ellas no pueden ser expresadas exactamente en términos de una notación numérica que no concierne más que a los números enteros y las fracciones. Sin embargo, este último punto no debe inquietarnos, pues las incertidumbres introducidas por los errores de medida sobrepasan, ordinariamente, en mucho las simples desigualdades tabularias, debidas a la omisión de decimales superfluos ».

La teoría de los errores está basada en estos principios: « 1º La frecuencia con que se produce en un largo espacio de tiempo, un error dado, y por consecuencia su probabilidad es una función de su magnitud;

« 2º Esta función es simétrica y continua, es decir, que los errores positivos y los errores negativos de la misma magnitud se producen con la misma frecuencia media, no habiendo valores de uno u otro signo que no pueden recogerse;

« 3º La función es inversa, es decir que cuanto más elevado es el valor de error dado, menor es la frecuencia con que él se produce. »

O. L. REISER, *La materia y las perspectivas actuales de la ciencia*, en *Scienza*, Milán, nº CXCIV, julio de 1928.

Analiza algunos problemas que la física crea a la filosofía de la ciencia. El postulado básico de la investigación científica es el de la uniformidad de la naturaleza. Pero ¿cómo es sostenido este principio que la experiencia está negando de continuo, puesto que « no hay nunca dos situaciones concretas que sean exactamente idénticas »? Después de revisar algunas hipótesis, declara que la mejor justificación teórica se encuentra en el libro del doctor S. Alexander: *El espacio, el tiempo y la divinidad*, que ha formulado la teoría de que el espacio y el tiempo nuestros son una parte de un conjunto espacio-tiempo trascendente. « Los universales y los invariantes matemáticos pueden repetirse en los casos particulares de la experiencia sensible, porque el espacio-tiempo es uniforme, es decir, porque él posee una curva constante. »

Estudiando el problema de la formación de los objetos, dice que « una cosa es una síntesis de *micro-evenements* ». La permanencia de la substancia proviene de que si un grupo de movimiento se produjese al azar (por ejemplo, de movimientos atómicos) el objeto guardaría un valor integral en relación con el sistema de referencia del cual se lo considera... « Todo objeto es una especie de constante estática de estabilidad determinada. »

Analiza diversas teorías matemáticas para el problema de la inte-

gración, llegando a la conclusión siguiente : « es dudoso que podamos atribuir una eficacia causal a simples relaciones geométricas y abstracciones matemáticas, y, por esta razón, yo pretendo que la propiedad de ser coherente debe ver buscada su causa en el flujo de energía creada por las fuerzas y las tensiones de los campos de fuerza ».

Respecto al problema de la materia y la energía y las varias tentativas de reducción de la una a la otra, afirma que aun no hay una solución satisfactoria.

E. MAC DONAGH, La difícil teoría de Hans Driesch, en *Criterio*, Buenos Aires, n° 29, páginas 363-365, 20 de septiembre.

El punto de partida y fundamento de la teoría de Driesch está en la embriología. Pero de « todas las ciencias que se agrupan en la zoología ninguna tan difícil como la embriología », ninguna como ella tan erizada de problemas técnicos especiales. De aquí la dificultad de una verdadera comprensión de su teoría. « Difícil para el común de los biólogos porque la formula en un lenguaje que no es el del oficio, ni por su terminología ni por su jerarquía, difícil para los aficionados a la metafísica, porque, para entenderle, no hay otro camino que ir *ab ovo*, lo cual es lógico ya que se trata de un embriólogo. »

« Para mí, naturalista, es uno de los espectáculos más divertidos el ver desbarrar a los filósofos en mi campo de estudio y todo porque quieren usar las conclusiones de una ciencia para interpretar los fundamentos de otra. »

SANIN-CANO, B., La escuela y la vida, en *La Nación*, Buenos Aires, 19 de febrero de 1928.

Comenta la frase que O. Jespersen pone en la introducción de su libro sobre la manera de enseñar idiomas : « La escuela debe equipar adecuadamente a la juventud para la vida, y el maestro no debe, en atención a las exigencias del examen, ponerle obstáculos a ninguna actividad que, de cualquier manera, realce los valores vitales ». Cree que el principio de educar para la vida es erróneo. Afirma que la educación entendida como el desarrollo armónico de las facultades, no ha de preparar al niño para la vida tal como ésta es, sino que debe equiparlo ricamente para vivir una vida distinta, para impulsar a la sociedad en busca de los mejores destinos del individuo y de la especie.

MANTOVANI, J., La preocupación contemporánea por los problemas educativos, en *Magisterio*, Buenos Aires, número 9, 29 de febrero de 1928.

Se ocupa del estado actual de la cultura y, al referirse a la decadencia de occidente, acepta la afirmación ya universalizada de que la nuestra es una hora de encrucijada en la historia de la civilización. Es un hecho innegable, dice, que junto a la decadencia de la vieja cultura, empiezan a diseñarse los rasgos de otra nueva o por lo menos, de una intensa y universal renovación. A continuación, con el subtítulo *Incertidumbre pedagógica de nuestra época*, estudia esa situación general de espíritu en el mundo pedagógico; y finalmente, trata las preocupaciones pedagógicas contemporáneas. Publicado además, en el *Boletín de Educación*, Santa Fe, número 38, cuarta época, páginas v-viii, 1º de mayo; número 39, páginas iv y xii, 1º de junio; y en la revista *Albas Nuevas*, Santa Fe, número 43, páginas 41-42, 15 de junio; número 44, páginas 21-22, 15 de julio. En 1927, fué publicado en la revista *Sagitario*, La Plata, número 10, noviembre-diciembre, y en tirada aparte.

SIFONTES, C. L., Las asociaciones de padres y maestros en los Estados Unidos, en *Boletín de la Institución libre de enseñanza*, Madrid, número 819, páginas 197-202, 31 de julio de 1928.

Transcripción del número de abril último de la *Revista de instrucción pública*, de La Habana. Estudia el origen, desarrollo y organización del *Congreso nacional de padres y maestros*. Hace notar que, en 1897, fué fundado el *Congreso nacional de madres*, con el objeto de educar a éstas en el conocimiento y el cuidado de los niños; que luego se echó de ver que la labor había de ser más intensa, más varia y más fecunda, asociando a ella a los padres, como directamente interesados en la obra de mejorar las condiciones de sus propios vástagos, y a los maestros que simpatizan cordialmente con un empeño provechoso para la escuela y la comunidad. De tal fusión, agrega, nació el *Congreso nacional de padres y maestros*, el cual se ocupa de dotar a las futuras generaciones de mayor vigor físico, de mayor energía moral, de horizontes intelectuales y estéticos de más elevado alcance para que realicen debidamente su vida privada y cívica. Dicha asociación vela por el niño en la cuna y durante su vida en el hogar; le sigue protegiendo en la escuela; le alienta, conforta y ayuda en la educación secundaria, y hasta en la Universidad y demás instituciones que pre-

paran para la vida. Más adelante, indica cómo está organizada esta « moderna institución » y en qué grado ha ido extendiéndose por la casi totalidad de la Unión americana.

ROOBIN, G., Lo que ha hecho el municipio socialista de Viena por la infancia, en *Boletín de la Institución libre de enseñanza*, Madrid, número 822, páginas 292-295, 31 de octubre de 1928.

Copiado de *La Vanguardia*, Buenos Aires. En los subtítulos : *Servicio central de la juventud ; Enseñanza de los retardados ; Admisión y repartición de los niños ; Los psicópatas ; El examen psiquiátrico de los sospechosos ; El niño antisocial ; Grupos escolares y grupos juveniles*, demuestra cómo Viena resolvió el problema de la infancia en todas sus formas y especialmente de la infancia anormal, del niño que presenta un déficit intelectual, sea desórdenes del carácter, a veces ambas cosas juntas ; « es decir el niño retardado, el niño nervioso, el niño difícil, el niño delincuente ». Hace notar cómo, para esas diversas categorías, existen en Viena servicios sociales, consultorios médico-pedagógicos, centros de observación, escuelas de perfeccionamiento, establecimientos especiales de reeducación y de aprendizaje. Declara que la municipalidad de Viena, netamente socialista, hizo por la infancia un esfuerzo más grande que las demás partes de Austria.

MERCANTE, V., Conferencia, en *Elevación*, Buenos Aires, números 22-23, páginas 6-7, julio-agosto de 1928.

Dada en la Escuela normal número 7 « José María Torres », con motivo del 18º aniversario de la misma, el 16 de agosto de 1928. Habla de José María Torres « gran figura de la cultura nacional ». Presenta un esbozo biográfico de este pedagogo y hace notar cómo José María Torres era, desde la Inspección general de colegios, que ocupó durante 20 años, el consultor experto de Sarmiento y Avellaneda, quienes « creían que el triunfo de las instituciones democráticas dependía de la escuela ». Luego trata la acción que aquel realizó en la Escuela normal de Paraná.

LUZURIAGA, L., La escuela nueva pública, en *Boletín de Educación*, Santa Fe, número 44, cuarta época, páginas 3-7, noviembre de 1928.

Expresa que el movimiento de la *educación nueva* hasta ahora se ha desarrollado casi exclusivamente en el campo de la enseñanza privada,

y que el problema actual es llevar a la enseñanza pública el espíritu, las ideas y los métodos de la educación nueva. Informa que, en Europa y América, especialmente en Austria, Alemania y Estados Unidos, existen ya escuelas públicas autónomas, no sometidas a la legislación y organización general, en las cuales se vienen ensayando métodos nuevos de educación. Cree que el problema está en dar una forma general oficial a estos ensayos, concediendo gradualmente la autonomía pedagógica a las escuelas públicas que estén en mejores condiciones para ello. Señala los caracteres más importantes, que deben satisfacer estas escuelas oficiales autónomas, a las que podemos llamar, dice, *escuelas nuevas públicas*.

DIEZ-CANEDO, E., Escritores españoles: Luis Bello, visitador de escuelas, en *La Nación*, Buenos Aires, 17 de junio de 1928, hay una fotografía.

Comenta los tres volúmenes de que consta el *Viaje por las escuelas de España* por Luis Bello. Conjunto de impresiones de las escuelas situadas en las comarcas próximas a Madrid, hasta la Sierra; parte de Castilla y León; Asturias; parte de Andalucía; Extremadura; y una incursión brevísima en tierra de Portugal. Dice: «Ejemplos de todas clases, de maestros sin escuelas y de escuelas sin maestros, y de maestros que han tenido la suerte de encontrar sus escuelas; de iniciativas particulares y de esfuerzos colectivos, también de increíbles abandonos, de incurias desesperantes: todo esto va pasando, a ojos del lector, por las páginas en que Luis Bello describe una por una las escuelas de España». Pone de relieve la personalidad moral de Luis Bello y habla del homenaje que se le tributará en España por iniciativa de L. Araquistain.

Publicado también en *Boletín de Educación*, Santa Fe, número 41, cuarta época, páginas 9-10 y 12, agosto de 1928.

DEL MAZO, G. C., Primera Convención Internacional de Maestros, en *Boletín de la Universidad Nacional del Litoral*, Santa Fe, números 1-2-3, páginas 120-134, enero-marzo de 1928.

Resoluciones aprobadas por la Primera Convención Internacional de Maestros, reunida en Buenos Aires en enero de 1928, bajo la presidencia del delegado argentino G. C. del Mazo: Tema I, *Los derechos del niño y las finalidades de la nueva educación*: a) Concepto de los derechos del niño; b) Código de los derechos del niño; c) Finalidades

de la nueva educación. Tema II, *Unidad del proceso educativo en todos los grados*: a) Unidad de la función educadora; b) Proceso gradual de la enseñanza; c) Educación estética; d) Formación del magisterio. Tema III, *Exposición de ensayos de la nueva educación, especialmente los realizados en la América Latina*. Tema IV, *Relaciones de la escuela con el Estado y régimen de gobierno en la enseñanza*: a) Autonomía; b) Gobierno de la enseñanza; c) Medios de acción. Tema V, *Contribución del magisterio en favor de la paz y de la justicia social*. Tema VI, *Situación material de los maestros, medios de mejorarla*: a) Situación moral; b) Situación material. Tema VII, *Libertad de opinión y derecho de agremiación de los maestros*. Tema VIII, *Organización nacional e internacional del magisterio*. Bases de la internacional del magisterio americano: Capítulo I, De los fines; II, De la Convención americana; III, Del Consejo americano; IV, Del secretario americano; V, De la Oficina pedagógica americana; VI, Del haber social; VII, De la Caja de socorro y solidaridad; VIII, Disposiciones transitorias. Tema IX, *Alianza de los trabajadores manuales e intelectuales para los fines de la cultura y de la justicia social*. Tema X, *Actitud de los maestros ante el fenómeno del imperialismo y las dictaduras actuales*. Tema XI, *Los problemas del analfabetismo y del indígena en América*: a) El problema del indígena; b) El problema del analfabetismo. Otras soluciones: *Política americana: Mensaje de protesta contra el imperialismo yanqui y de solidaridad con Nicaragua; Voto sobre la cuestión del Pacífico; Voto sobre la cuestión de Chaco; Condonación de la deuda de guerra del Paraguay; Ciudadanía americana*. Otros acuerdos: *Saludo y adhesión moral a la Oficina internacional de educación (Ginebra); Organización de la bibliografía de la educación*. Publicado además en *Revista de Ciencias económicas*, Buenos Aires, números 80-81, páginas 1805-1817, marzo-abril de 1928.

MANTOVANI, J., Discurso, en *La Obra*, Buenos Aires, número 154, páginas 547-548, 31 de agosto de 1928.

Pronunciado al tomar posesión del cargo de inspector general de escuelas de la provincia de Santa Fe. Estudia el momento pedagógico actual y advierte que en éste es necesario adoptar una política educacional definida, que estaría representada por el cúmulo de ideas, principios y elementos que mueven la doctrina y la práctica de la educación pública. Habla de la misión del inspector actualmente. Entiende que un nuevo cuerpo de inspectores debe orientarse de acuerdo a las nuevas voces y a las nuevas realizaciones. Publicado además, en el

Boletín de Educación, Santa Fe, número 42, cuarta época, páginas 5-6 y 36, septiembre de 1928. Con una fotografía.

TRESPAILHIÉ, O. L., El problema educativo del sur, en *La Nación*, Buenos Aires, 20 de noviembre de 1928.

Plantea el problema educativo en nuestra Patagonia. Dice que el niño de allí es producto de lo más heterogéneo; que el medio ambiente es poco propicio para el desarrollo de las facultades intelectuales; los educandos son poco receptores y asimiladores de los elementos nacionalizantes. Expresa que los programas son buenos, pero harto frondosos y mal calculados: es decir, son inadaptables a aquellos escolares. Afirma la necesidad de modificar, con premura, los planes de estudios para las escuelas primarias de la Patagonia.

FALCAO-ESPALTER, M., La enseñanza de la historia, en *La Prensa*, Buenos Aires, 12 de abril de 1928.

Considera como condiciones del historiador, el genio y la aptitud dada por la fuerza, la doctrina y el ejercicio, las cuales según Shopenhauer, hacen al artista y al filósofo, pero que se pueden aplicar, dice, al historiador. Sostiene que la enseñanza de la historia en América, se halla contaminada de muchos errores: patriotismo excesivamente belicoso; concepciones ingenuas de la vida universal; adjudicación a ciertas épocas, de ideales que no fueron propiamente los suyos; división de épocas que no corresponden a la renovación de idealidades nuevas, sino a nuevos cambios administrativos, etc. Seguido expone las reformas necesarias, según su criterio, al *Programa de historia nacional y Constitución*, en el Uruguay. Analiza dicho programa y expone sus ideas al respecto.

FERRARI, A., Cómo debe enseñarse la historia en las escuelas primarias. (Palabras a los maestros), en *Nuestras Escuelas*, Buenos Aires, número 10, páginas 15-18, agosto de 1928.

Afirma que la enseñanza de la historia en la escuela primaria es deficiente. Critica los manuales que se utilizan «mediocres y banderizos». Cree que hay muy pocos buenos, y entre éstos cita a los de R. Carbia en la escuela primaria y R. Levene en la secundaria. Llega a las conclusiones siguientes: 1ª) No exigir del maestro una versación

erudita en historia, pero sí un mayor contacto con las principales fuentes de la historia o, como mínimo, que conozca los resultados de las últimas investigaciones históricas; 2ª) La historia despojada de fábulas, inexactitudes y falso patriotismo gana en vigor y seriedad, es más convincente.

OTLET, P. y ODERFELD, A., El material didáctico, en *La Obra*, Buenos Aires, número 146, páginas 158-161, 15 de abril; número 147, páginas 207-208, 30 de abril; número 149, páginas 305-306, 31 de mayo de 1928.

Informe preliminar presentado a la Comisión internacional de material didáctico. Considerando que la extensión, complejidad e interdependencia de la vida contemporánea requieren en todos los dominios, formas de organización muy avanzadas, la educación no puede prescindir, dicen, de una organización semejante. El material didáctico indispensable para la solución de los complejos problemas relativos a los programas, métodos, subdivisión, escalonamiento e individualización de los estudios, no puede realizarse, agregan, sino con procedimientos modernos de cooperación, concentración y difusión. Creen que los estudios y las realizaciones correspondientes deberían hacerse con la ayuda de la Oficina de material didáctico y de los museos de enseñanza, y proponen la elaboración de un Atlas de la civilización universal, que sería obra de la colaboración nacional e internacional, elaborado sobre la base de principios pedagógicos y científicos comunes, y daría un aspecto nuevo al estudio de la civilización.

PIZZURNO, P. A., ¿Por qué andan mal las escuelas? Algunos puntos de vista, en *La Palabra*, Córdoba, número 61, 5 de marzo de 1928.

Procura demostrar que la deficiente organización de las escuelas normales y el ambiente social actual, son causa de que surjan maestros sin la conciencia clara de su misión, sin las aptitudes fundamentales, sin ideales elevados y sin estímulos para consagrarse con amor y perseverancia a una misión que encuentran penosa, cuando bien cumplida, se halla llena de atractivos y de satisfacciones incomparables.

KRIECK, E., *Pedagogía y ciencia de la educación*, en *Revista de Pedagogía*, Madrid, número 78, páginas 264-269, junio de 1928.

Expresa que la pedagogía es una tecnología, una teoría científica de la técnica de la educación y de la instrucción que, desde sus comienzos, está dirigida a fines prácticos, a la obtención de reglas e indicaciones para la práctica educativa e instructiva, y se mueve, por tanto, en el recinto de una simple posición de problemas ; que comienza con el fin de la educación para encontrar después los mejores medios y caminos posibles mediante los cuales pueda alcanzarse el fin. Hace notar que la educación es definida por la teoría pedagógica como influjo consciente, sistemático y dirigido a un fin del educador sobre el alumno, con lo que en el plan de educación ha de tenerse en cuenta lo más posible la peculiaridad del alumno. Declara que, en tanto que existan las oposiciones de las culturas, de las razas y pueblos, de las religiones y clases sociales, será diferente el sentido de la vida y, con ello también, la finalidad de la educación. Establece las diferencias entre la pedagogía tradicional y la ciencia de la educación ; describe el sistema y la forma conceptual de la pedagogía, para luego trazar las líneas fundamentales de una ciencia de la educación que se diferencia esencialmente, dice, por su punto de partida, su fin y su camino, de la pedagogía actual. Afirma que la pedagogía promete, con la transformación de la educación tradicional, en la educación ideal, prescrita por la teoría, una renovación y perfeccionamiento definitivo de toda la humanidad.

WASHBURN, C., *Las escuelas públicas de Winnetka*, en *Revista de Pedagogía*, Madrid, número 79, páginas 289-298, julio, y número 80, páginas 355-362, agosto de 1928.

Información acerca del desenvolvimiento de las escuelas públicas de Winnetka, que se dividen en elementales, para niños de cinco a once años, y primarias superiores, para los de doce a trece. Se refiere primero, a los edificios de estas escuelas que son, dice, modernos, limpios, bien aireados e iluminados ; rodeados de frondosos árboles, variados arbustos y praderas, más un amplio espacio para juego. Observa el trabajo de los niños, comenzando por el *kindergarten*. Expresa que aquí, los niños se mueven libremente en un amplio espacio escogiendo los motivos de su actividad ; existiendo mucho del espíritu Montessori, pero poco de su material ; se ven algunos juegos o dones de Froebel, pero no se usan con otra finalidad que la de servir

de entretenimiento. Hace notar que el *kindergarten* no tiene ninguna finalidad académica, puesto que existen para conseguir una formación en las actividades sociales, y una aptitud que proporcione, a la larga, hábitos saludables. Describe una clase de primer grado en que actúan niños y niñas de seis años. Advierte que cada uno está ocupado en una tarea individual, mientras el maestro anda entre ellos, se detiene con algunos, alienta a otros, toma un grupo y le explica algo de su ocupación. Luego trata el trabajo de estos niños en la granja que tienen instalada en el terreno de la escuela. Seguido observa una clase de cuarto grado con alumnos de nueve años. Describe una lección de aritmética y se ocupa de los mismos en los juegos. Dice así que, cuando ellos salen al campo de recreo, encuentran un director que los ayuda a organizarse en equipos y les inculca los ideales del «sportsmans», del compañerismo y de la asociación, de nobleza y de juego limpio.

Habla de las asambleas que celebran los niños para tratar sus asuntos interiores de la escuela, etc. Describe una clase de ortografía, una de lectura y otra de ciencias sociales (historia y geografía), haciendo notar que ésta no es motivo de trabajo individual como las anteriores. Finalmente, visita la escuela primaria superior, en la que los niños tienen un maestro para cada materia y donde algunas materias se cultivan colectivamente. Por último, trata los registros escolares, los que proporcionan una representación gráfica del estado de los niños, donde se observa su marcha rápida, lenta o irregular.

« MISTRAL, G. », Libros escolares complementarios, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, número 822, páginas 289-292, 31 de octubre de 1928.

Copiado de *Repertorio Americano*, 14 de julio de 1928. Se ocupa de la eficacia, « tan olvidada en las mecánicas y mecanizadoras escuelas normales » de los libros complementarios. Expresa que en los maestros nuevos se siente una acción violenta contra el libro de texto. Cree que la reacción va lejos, porque el libro de texto cumple su oficio de proporcionador de síntesis, de ordenador de los conocimientos de socorro para exámenes laboriosos y, muchas veces, de rellenedor de los huecos de descuido que le deja en su materia el maestro, aun el bueno. Seguido habla de un grupo de libros que podría arrimarse al texto de pedagogía, dice, para bien suyo e higiene mental de los estudiantes « envenenados de abstracciones ». Declara que los libros complementarios de los estudiantes de pedagogía son las novelas sobre

la infancia : *Recuerdos de infancia*, por Renán; *El alba*, por R. Roland; *La novela de un niño*, por P. Loti; *María Clara*, por M. Audoux; *La infancia*, de Gorki; *El niño que enloqueció de amor*, por Barrios; *La luna nueva*, por Tagore, y se refiere especialmente al libro *Los placeres y los juegos*, por Duhamel, después de citar otros muchos.

J. DOMÍNGUEZ BERRUETA, *La mística ante el pensamiento laico actual*, en *Criterio*, Buenos Aires, n° 29, páginas 374-376, 20 de septiembre; n° 30, páginas 400-402, 27 de septiembre.

Analizando la obra de varios filósofos y críticos que no militan en las filas religiosas, pulsa la disposición del pensamiento laico contemporáneo respecto a la mística.

« Quizá no sea aventurado pensar que nos hallamos en una época análoga a la del « gnosticismo » de la escuela de Alejandría, en el siglo II después de Jesucristo, en que filósofos paganos se convertían al cristianismo, como San Clemente Alejandrino, y otros solamente impelidos por su orgullo, se quedan al margen de la religión, no más que por no confesar el principio divino de ella. »

« No es a fuerza de dialéctica, ni de racionalismo, en ningún sentido, cómo se llega a penetrar en el secreto de la mística », sino sintiéndola y viviéndola en su realidad inefable.

El espíritu laico contemporáneo a instancias de una honda simpatía ha llegado a un máximum de comprensión para el problema de la mística. Pero le « falta el paso decisivo, que es un acto de fe, que convierta su « gnosis » pagana, como lo expresó certeramente Bossuet, en el *Don de inteligencia* de nuestra doctrina cristiana ».

C. E. PICO, *Los fantasmas del vitalismo*, en *Criterio*, Buenos Aires, n° 37, páginas 201-203, 15 de noviembre; n° 38, páginas 233-235, 22 de noviembre.

Con motivo del artículo de Ponce : *Hans Driesch y los fantasmas del vitalismo*, se invalida la competencia del positivismo para pronunciarse acerca de un vitalismo auténtico como el de Driesch y que por serlo se presenta con significación metafísica.

El positivismo no puede ir más allá de los hechos comprobables empíricamente; ¿ y cómo, entonces, siendo fiel a sus principios pretende enjuiciar a una teoría que al afirmar un principio vital inmaterial se coloca allende lo sensible ?

Ni aun en forma hipotética puede la ciencia refutar el vitalismo. Porque la hipótesis científica queda justificada cuando reúne estas tres condiciones : que sea requerida por la explicación ; que explique el cómo y el por qué del fenómeno ; y que sea verificable. Y ni la ciencia necesita pronunciarse sobre la naturaleza de la substancia ; ni la hipótesis materialista explica los fenómenos vitales ; ni es ésta verificable por la experiencia.

« La argumentación metafísica que fundamenta el vitalismo gira sobre el hecho de la finalidad inmanente vital. » Y nadie puede negar la finalidad « esto es, la disposición ordenada de un conjunto de medios tendientes a realizar la conservación del individuo y de la especie ». Y aun quien, desde un punto de vista puramente científico, pudiera negar « la objetividad de las causas finales, no aceptará, sin duda el vitalismo, pero tampoco le será lícito declararse materialista. Frente al problema que nos ocupa dirá con Du Bois Reymond : *ignoramus, ignoravimus* ».

« Si el vitalismo no pertenece, propiamente, a los resortes de la ciencia, ello no significa su destierro definitivo del reino de la certeza. Una disciplina más difícil, pero no menos legítima, lo sostiene victoriosamente contra la seudo mística materialista. Y esta disciplina es la filosofía perenne y tradicional. »