

ARCHIVO
de
*Ciencias de
la Educación*

ÓRGANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Director: V. MERCANTE

Con la cooperación de Enrique Morselli, director de la clínica de enfermedades nerviosas y mentales de la R. Universidad de Génova; G. C. Ferrari, director del manicomio de Imola, Boloña; M. C. Schuyten, jefe del laboratorio de Pedología de Amberes; Miguel de Unamuno, Rector de la Universidad de Salamanca; P. Dorado, catedrático de la Universidad de Salamanca; Edward Peeters, director de la oficina internacional de documentación educativa, Ostende; Adolfo Posada, catedrático de la Universidad de Oviedo; Rafael Altamira, catedrático de la Universidad de Oviedo; Ed. Claparède, profesor del Colegio de Ginebra y director de Arch. de Psychol.; L. Credaro, catedrático de la Universidad de Roma; Pietro Romano, catedrático de la Universidad de Turín; José Ingenieros, de la Universidad de Buenos Aires; C. E. Ferree, catedrático de la Universidad de Cornell (E. U.) y los catedráticos de la Universidad.

SUMARIO

- R. RIVAROLA. — La formación del Profesorado Secundario.
E. QUESADA. — La fusión del Instituto Nacional del Profesorado Secundario con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de la Capital.
B. L. PEYRET. — La Escritura en la Escuela Primaria.
A. MARASSO ROCCA. — Al margen del problema de la cultura.
PROF. P. JANET. — El psico-análisis.
Reglamento y Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación.

BIBLIOGRAFÍA:

Libros — Textos — Revistas — Varias.

LA PLATA (R. ARGENTINA)
UNIVERSIDAD NACIONAL

Universidad Nacional de La Plata

Presidente

DOCTOR JOAQUÍN V. GONZÁLEZ

Vicepresidente

DOCTOR ENRIQUE HERRERO DUCLoux

Consejo Superior

Doctores: José N. Matienzo, Salvador de la Colina, Samuel A. Lafone y Quevedo, E. Herrero Ducloux, Clodomiro Griffin; Profesores: Víctor Mercante, Alejandro Carbó; Ingenieros: Nicolás Besio Moreno, Adrián Pereyra Míguez, Sebastián Godoy; Dr. Julio González Iramain, *Secretario general*; Señor Ricardo Vera Vallejo, *Prosecretario*.

Facultad de Ciencias de la Educación. — *Decano*: Prof. Víctor Mercante; *Académicos*: Profesores Leopoldo Herrera, Ricardo Rojas, Alejandro Carbó, Dr. Nicolás Roveda, Dr. Alejandro Korn, Dr. Ricardo Levenne; *Secretario*: Prof. Hipólito Zapata; *Prosecretario*: Arturo Marasso Rocca.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. — *Decano*: Dr. José N. Matienzo; *Secretario*: Dr. Hipólito Harispe.

Museo y Facultad de Ciencias Naturales. — *Director y Decano*: Samuel A. Lafone y Quevedo; *Vicedirector*: Doctor Enrique Herrero Ducloux; *Secretario*: Dr. Salvador Debenedetti.

Escuela de Química y Farmacia. — *Director*: Doctor E. Herrero Ducloux.

Escuela de Ciencias Geográficas y Academia Anexas de Dibujo. *Director*: Prof. Emilio Coutaret.

Observatorio. — *Director*: Guillermo Hussey.

Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas. — *Decano*: Ing. Nicolás Besio Moreno.

Escuela de Física. — *Director*: Dr. Ricardo Gans.

Facultad de Agronomía y Veterinaria. — *Decano*: Doctor Clodomiro Griffin; *Vicedecano*: Ingeniero Agrónomo Enrique Nelson.

Escuela Práctica Regional de Agricultura y Ganadería "Santa Catalina". — *Director*: Ingeniero Agrónomo Eduardo Raña.

Colegio Nacional. — *Rector*: Dr. Donato González Litardo; *Vicerector*: Abel Díaz; *Secretario*: Fausto Echeverry.

Colegio Nacional de Señoritas. — *Director*: Aurelio Carreño; *Secretaria*: María Rachou.

Escuela Graduada Anexas. — *Director*: Francisco Legarra.

Biblioteca y Extensión Universitaria. — *Director*: Dr. Carlos Vega Belgrano.

La formación del Profesorado Secundario

Notas tomadas del informe oral del Dr. **Rodolfo Rivarola** ante la Asociación Nacional del Profesorado el 30 de Octubre de 1914

Agradece el honor que le dispensa la Asociación Nacional del Profesorado al consultarle una cuestión de tanto interés, y la satisfacción que le proporciona de exponer sus ideas ante la institución que en otro tiempo tuvo también el honor de presidir.

Deja constancia de que cuanto dirá sobre el asunto que motiva la consulta, será exclusivamente de opinión personal, sin que deba recordarse su cargo de Decano de la Facultad de Filosofía y Letras ni entenderse que hable en nombre de la Facultad ó traiga opinión determinada por ésta. E insiste en este punto una vez más aunque no lo requieran la ilustración y la información de las personas que le escuchan, porque las declaraciones que ha hecho públicas de no haberse tratado « ni de sobremesa » dijo, la cuestión que lleva algunos meses de debate cuasi público, no han podido impedir que se continúe imputando á la Facultad que preside el propósito de absorber ó anexarse el Instituto Nacional del Profesorado. Ningún consejero de la Facultad ha propuesto la discusión del tema en la misma y él como Decano no ha creído que hubiera llegado la oportunidad de iniciarla. De esto se halla informado el señor Rector del Instituto, doctor Keiper.

Salvada su situación personal en este asunto, expresó que en todas las ocasiones en las cuales había emitido algún parecer sobre la posibilidad de fusión de la Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto Nacional del Profesorado, había eliminado expresamente como eliminaba ahora todo cálculo sobre la conveniencia que de tal hecho pudiera resultar para una ú otra de las dos instituciones. Entendía que si bien del progreso de ella se derivara la consecuencia de alguna utilidad general, era mejor pensar y referirse directamente al problema de interés nacional que constituye siempre la finalidad de una buena enseñanza secundaria. En otros términos, importa poco saber si aisladamente ó unidos los dos institutos se presentarían en mejores con-

diciones de instalación, de asistencia de alumnos, de cuerpo de profesores, de economía ó de cualquier otro punto de vista; lo principal ó lo único á que en el particular deba atenderse es á pensar que en la enseñanza secundaria está la llave para la formación de un espíritu nacional, que así puede ser bueno como puede ser malo para la felicidad de cuantos habitan en la tierra argentina; y es de desear que sea bueno y evitar que sea malo.

La formación de un profesorado especial para la enseñanza secundaria tiene así la importancia relativa de un medio ó instrumento que debe realizar un fin. Sólo con este criterio de relatividad habrá de considerarse la formación del profesorado y calcularse cuales pueden ser los medios conducentes al fin propuesto.

Si se preguntara cuál es el objeto de la instrucción secundaria para procurar la adaptación de los medios de realizarla encontraríamos aun en pie y al parecer aceptadas por consentimiento general, las mismas enunciaciones que dió hace medio siglo Amadeo Jacques cuando dejó en su siempre y fresca Nueva Memoria sobre organización de estudios que la enseñanza secundaria debía ser *preparatoria*, bien entendido preparatoria para la vida, y no solamente para la Universidad, y sin excluir á esta última. Esta puede ser también la definición actual, sólo que la transformación constante de la sociedad, la preparación debe ser dada con la sensación de la sociedad actual y de la inmediata en el futuro próximo en el cual debe desenvolver el hombre su actividad según la preparación inicial como alumno.

Resulta de aquí una misión del profesor secundario tal vez más fácil de decir que de realizar.

Ocurre, desde luego, una observación quizá poco frecuente. Al tratar de esta materia se discute doctrinaria ó prácticamente sobre las aptitudes deseadas en el profesor de enseñanza secundaria. Pocas veces se piensa que el profesor no es todo en el establecimiento de enseñanza ni le incumbe exclusivamente responsabilidad si sus resultados fuesen poco favorables. Hay que pensar en el Rector. Apenas puede decirse en qué grado reclama tan delicada función, conciencia de la misma y aptitud para llenarla. Respetando todas las opiniones corrientes sobre la acción del profesor en inmediata relación con los alumnos, paréceme que el éxito de la enseñanza en un establecimiento secundario, dependerá en mucha parte de la presencia del Rector, de su moralidad, de sus cualidades educativas, de su disposición a tomar con seriedad algo tan serio como ser guía y superior de maestros. Y es fácil concluir que si el Rector es el primer responsable del fracaso y el primero á quien corresponde el éxito de la educación en un Colegio Nacional, el Ministro de Instrucción Pública es el responsable de un mal nombramiento de Rector. La falta de responsabilidad efectiva resulta, en último término, causa ordinariamente inadvertida de éste y otros desengaños de las buenas aspiraciones.

No puedo detenerme ahora, agregó, en definir el tiempo ideal del Rector; la cuestión es sólo la de preparación del profesorado. ¿Qué puedo decir sobre esto que tenga para las señoras y señores que me escuchan, alguna novedad? ¿Qué puedo imaginar que no esté escrito desde cincuenta ó cuarenta años ha, por Amadeo Jacques y José

Manuel Estrada, dos rectores, y no haya sido repetido por cuantos le sucedieron? Se dirá que el profesorado no ha respondido en general á cuanto se esperaba de él y que la enseñanza secundaria presenta curvas de descenso y ascenso, en que las primeras nos dejan más impresión que las segundas? Será. Pero ¿cuándo y por cuánto tiempo se ha seguido la más elemental de las reglas para tener un buen maestro? Me refiero á la primera calidad, sin la cual todo lo demás sería artificial ó inútil empeño: la *vocación* para enseñar. Jacques quería la selección de los buenos alumnos que hicieran suponer calidades ó aptitudes para educar, y la protección y preparación de los mismos, con becas especiales. Estrada ponía como condición esencial la vocación. En verdad el maestro como el sacerdote y el militar no pueden serlo sin esa disposición natural que revela una armonía entre la psicología y la actividad que la función social requiere. Si esta observación que cada uno de nosotros puede referir á la propia experiencia, tiene algún valor, lo pierde lógicamente la que concluye sobre la insuficiencia de los estudios universitarios como habilitación para enseñar alguna especialidad facultativa: matemáticas ó físicas el ingeniero; fisiología el médico; nociones de derecho el abogado. Unos diplomados de Universidad han dado buenos y á veces excelentes resultados mientras otros los dieron malos. Huyamos del sofisma sobre la virtud ó sobre la ineficacia del solo título universitario. La vocación de unos podría explicar el éxito como la falta de vocación explicaría en otros su fracaso. Recordemos también que la igualdad ó identidad de diplomas ó títulos profesionales no significan igual preparación científica. Todos los pergaminos son iguales, pero los nombres de las personas á quienes se otorgaron son diferentes, y muy desiguales los resultados revelados en las aulas. Muchos fueron á las facultades sin inteligencia y sin vocación para el estudio, y por el solo título han sido profesores... Por el solo título no, respetemos la verdad... por el favor, la recomendación, la influencia, tantas veces mal empleada y tan peligroso sistema para la selección de funcionarios. Aun así la experiencia ha demostrado y ha sido repetida la observación de haber sido mejores los profesores de ciencias exactas físicas ó naturales que los profesores de idiomas, historia, filosofía ó letras. De esto surge un apoyo más en el sentido de que la preparación universitaria es un elemento para la del profesorado secundario. En efecto, la experiencia se refiere en el primer caso á profesores que habían sido alumnos de Facultad y en el segundo á quienes no lo fueron porque no se incluye ni puede incluirse á los diplomados en Filosofía y Letras así por su relativamente reciente creación, como en el escaso número de los que recibieron nombramiento de profesores. Se trata, pues, de profesores de enseñanza secundaria que no tenían sobre las materias que enseñaron otra preparación oficial que la del colegio nacional; abogados que enseñaban historia ó literatura bajo el supuesto equivocado de que en la Facultad de derecho hubieran profundizado la literatura ó la historia; médicos que enseñaban gramática bajo la gratuita hipótesis de que dominaran la ortografía; ingenieros con los mismos encargos, amén de otros que ni siquiera conocieron la Universidad.

Pido disculpa si me extiendo demasiado, continuó, sobre este aspecto general de la cuestión, á saber: si la Universidad puede proporcionar la preparación científica suficiente para el desempeño de la enseñanza secundaria. La cuestión aparentemente doctrinaria se vincula de inmediato á la de orden práctico que motiva la intervención tan interesante de esta asociación. En el hecho las Facultades Universitarias se ocupan en las dos formas de actividad científica á saber: la elaboración de la ciencia y la exposición de la ciencia. Según la aptitud personal de cada profesor, responderá más ó menos bien á tal propósito; pero doy testimonio de que existe en nuestra instrucción superior una tendencia y una obra en gran parte realizada en el sentido de que en cada especialidad el profesor, sus auxiliares y sus alumnos realicen el mayor trabajo científico. El profesional explicará después la ciencia que haya adquirido sin que le haya sido suministrada solamente en una parte proporcional al limitado ejercicio de su profesión. Es por esto que yo no entiendo justificada la posición en que se colocaría la enseñanza científica no universitaria en el Instituto Nacional del Profesorado. La cantidad de ciencia, si es posible usar este lenguaje, que proporciona el Instituto es mayor que la dada en las facultades? ¿es menor? No puede concebirse una regla en este sentido. La instrucción universitaria es *superior* y el término no admite un superior sobre otro. Las diferencias individuales dependerán de la acción personal de cada profesor universitario como podrán depender de cada profesor del instituto: aquí también tendrá influjo la vocación para enseñar como la tendrá la vocación para investigar. Puede concebirse, por ejemplo, que el profesor de química en el Instituto sea personalmente mejor que el profesor de la misma materia en la Facultad; el supuesto de una enseñanza mejor en aquélla que en ésta desaparece con solo recordar que el profesor del Instituto pudo ser nombrado en la Facultad y viceversa.

¿Deberá ser inferior á la universitaria la preparación científica del Instituto? Tampoco lo comprendo. No puedo concebir la utilidad de que el profesor sepa *menos*. Estrada decía cuánto ha menester un profesor de enseñanza secundaria para realizar la síntesis viva, oral y clara que debe abrir la inteligencia del alumno. No es con saber menos, es decir, con tener menos recursos, que se puede confiar en que el éxito será más seguro ó más fácil.

Forzoso es concluir que la intensidad de la preparación científica es fundamental y orgánicamente una sola, como concepto, independientemente de la realización que logre cada profesor.

Esto que á mi juicio vale por una demostración lógica, confirmada por la experiencia adquirida ó por la observación individual, tiene también la confirmación del antecedente más autorizado para la preparación del profesorado, el del propio país al cual hemos acudido desde el nuestro en demanda de métodos y de hombres: de Alemania. Y bien: en Alemania la ciencia ha sido y es *universitaria*, pertenece siempre á la enseñanza superior. No hay una cultura de la ciencia por la ciencia, otra de la ciencia para la profesión y otra de la ciencia para la enseñanza. No existe allí una Universidad de estudios superiores al de instrucción superior, ni de estudios inferiores, interme-

dios entre ésta y los estudios que llamamos secundarios. Si hemos buscado en Alemania métodos y hombres, aceptemos la autoridad superior de aquéllos y recordemos que éstos tienen por función en nuestro país, realizar el método ó sistema del suyo. En Alemania el profesor adquiere la ciencia en la Universidad. Haber obtenido aprobación en estudios científicos no es suficiente para enseñar. Con el título universitario se ingresa en los cursos pedagógicos y prácticas particulares para la enseñanza en el término de dos años.

Es de advertir que asignamos al profesor de enseñanza secundaria, aquí como allí, una función *educativa*, preparatoria para la vida en la sociedad nacional; que allí debe tener espíritu alemán, alma alemana, como nuestro profesor de enseñanza secundaria debe tener alma argentina. Por eso allí la preparación del profesor requiere, lo que puedo llamar, y desearía para los profesores argentinos, el sentimiento filosófico de la sociedad en la cual desempeñan la función más noble y delicada. No puede verse contradicción en los términos si hablo de sentimiento filosófico. Sabido es cuanto la sensibilidad determina el razonamiento. El sentimiento filosófico de la sociedad en la cual se vive y de cuyos destinos se tiene alguna parte de responsabilidad, no se adquiere sin cultura filosófica general, sin conocimiento de la historia tan aproximada como sea posible á la verdad, sin sensación de los problemas políticos, económicos, étnicos, y en una palabra sociales, del medio en que se vive; sin sentir al país y á sus hombres tales como son, preparándose en esta intimidad de la conciencia nacional el propio y personal conocimiento ilustrativo de la propia conciencia para adaptar la de los jóvenes alumnos. Este fué el método superior del Rector José Manuel Estrada como lo fué el de Jacques, extranjero que llegó al rectorado del primer colegio nacional con altísima cultura filosófica y desde el contacto con la parte más elemental y humilde de la nación á cuya cultura definitiva debía ligar su nombre. En cuanto á la preparación literaria del hombre de ciencia que ha de ser maestro, apenas se concibe que pueda ponerse en duda, cualquiera que sea la materia en que se aplique.

Las precedentes observaciones y reflexiones habilitan para fundar la conclusión práctica que corresponde en la cuestión propuesta por la Asociación Nacional del Profesorado, á saber: Si el Instituto Nacional del Profesorado debe mantenerse como está hoy aislado independiente de la Universidad, ó debe ser institución vinculada á esta última en la Facultad más adecuada para mantener esta vinculación.

Mi respuesta y conclusión están ya dadas en los motivos que las fundan. Todos los estudios de orden superior ó científicos del plan del Instituto deben ser como han debido siempre ser universitarios. Los estudios pedagógicos, metodología y práctica han debido ser la única función del Instituto del Profesorado. A esto aspiró su primera organización: el sistema que el ministro Fernández introdujo desde Alemania. Pudo advertirse entonces que en algunos casos la preparación científica era insuficiente, de lo cual no podría seguirse la generalización de no servir la enseñanza universitaria. Pudo adoptarse el requisito de no admitirse para la práctica del profesorado sino á los alumnos distinguidos ó sobresalientes. Lo que no ha podido ni

puede hacerse ni debe subsistir, es la descalificación que la universidad recibe de sus enseñanzas científicas como insuficientes ó inadecuadas á la enseñanza secundaria.

A la enseñanza científica y á la preparación pedagógica, debe agregarse cierta cultura histórica, filosófica y literaria, que en Alemania tiene todo el que recibe la científica; y pueden confirmarlo así cuantos conocen íntimamente aquella organización de enseñanza; entre los presentes, el doctor Keiper y el doctor Quesada.

La Facultad de Filosofía y Letras, puedo asegurarlo, tiene hoy dirigidos sus estudios á cuanto más directamente sea de interés nacional, de cultura nacional, de fenómenos nacionales. Hay allí más alma argentina de cuanto suponen los que no la conocen.

Esta solución del problema, la unión de la Facultad y el Instituto, fué mantenida apenas un par de años. ¿Hubo algún defecto de organización? ¿Hubo detalles que corregir? Habría sido conveniente corregirlos, y no destruir la obra comenzada. Pero se prefirió destruirla y comenzar de nuevo una que no podría perdurar.

Por lo mismo que entiendo rectificar y no destruir, acepto el hecho consumado, en su integridad. La reincorporación del Instituto á la Universidad deberá hacerse, en mi opinión, manteniéndose las cátedras ó departamentos ya organizados y respetarse los contratos existentes con los profesores extranjeros. Toda su enseñanza de carácter superior pasaría a ser universitaria. Se evitaría crear nuevas cátedras ó departamentos que continuaran duplicando la Universidad.

Lo único que por ahora y por todo el tiempo que requiriese la terminación del ensayo actual debería variar, es la dependencia en que actualmente se encuentra el Instituto del Profesorado respecto del Ministerio de Instrucción Pública.

Deseo no penetrar en los motivos por los cuales se suponga mayor seguridad para la terminación de un plan bajo la dependencia del Ministro que la que puede tenerse en la vinculación con un cuerpo más conservador, como es por muchas razones el Consejo Superior de la Universidad. La organización y función administrativa del ministerio argentino no parece tener algo de común con el mismo ministerio en Alemania. El cargo del Ministro no siempre supone competencia personal en la materia. Son demasiado múltiples y complejos los factores que intervienen para que el Ministro sea tal, y pueda ser también un buen Ministro independientemente de la competencia técnica, como los civiles han podido serlo en el ministerio de la guerra.

Las universidades nacionales han vivido y progresado fuera de la acción ministerial. Lo saben todos los que me escuchan. La autonomía universitaria no tiene más limitación que la formal aprobación de Estatutos y presentación de ternas al P. E. y en lo económico el subsidio que le acuerda el Congreso.

La incorporación del Instituto no le colocaría en *dependencia* de una voluntad personal que puede cambiar en cualquier momento: le daría los derechos de sufragio y representación que tienen los establecimientos universitarios, y á sus profesores la que tiene cada profesor, ni más ni menos: contribuiría como todos al gobierno común

con el gobierno propio. Es tal la organización democrática de la Universidad de Buenos Aires.

Termino, señores, lleno de gratitud por la benevolencia con que he sido escuchado. Para dar forma precisa á mis ideas ofreceré un esquema de ley que en todo caso no significará más que la fórmula de una opinión personal que no pretende imponerse á la conciencia de nadie. Primer punto de esa fórmula, en el cual todos coincidimos, será el de que el título de profesor dé derecho á la cátedra, y que sea un requisito esencial del nombramiento efectivo cuando haya profesores con título. De nada servirían nuestras disquisiciones, si preparado el profesor continuara nombrándose á quienes no hubieren acreditado preparación.

Esto no puede dividir nuestras opiniones.

En lo demás toda disidencia con lo que he dicho me impondrá el más absoluto respeto, y llevaré el mejor recuerdo de esta hora tan agradable.

ESQUEMA DE UNA LEY DE PROFESORADO

Artículo 1º Para ser profesor de enseñanza secundaria, sea bajo la dependencia del poder ejecutivo ó de las universidades, se requiere: 1º ciudadanía argentina; 2º título de profesor expedido por la Universidad Nacional. Sólo se otorgará este título á quien hubiere obtenido aprobación en la materia científica universitaria de su especialidad; en complemento de historia y filosofía y letras, y en la teoría y práctica docente del instituto de profesorado en la Universidad.

Art. 2º La posesión del título á que se refiere el artículo precedente, dará derecho á ser nombrado en propiedad para una cátedra de la especialidad del título.

A este efecto, la Dirección de Instrucción Secundaria llevará un registro de inscripción de títulos, y de la especialidad correspondiente, y expedirá al interesado certificación de haberlo inscripto.

Art. 3º Todo nombramiento de profesor recaído en quien reuniere las condiciones del artículo primero, será irrevocable, salvo el caso de mala conducta, condena por delito ó abandono de la cátedra.

Art. 4º Todo nombramiento que, en lo sucesivo, recayere en quien no tuviere las condiciones del artículo 1º, será provisional, y entanto no solicitare la posesión de la misma cátedra quien reuniere dichas condiciones. Solicitada la cátedra por este último, le será otorgada.

Art. 5º Queda incorporado á la Universidad Nacional de Buenos Aires, como parte de la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto Nacional del Profesorado Secundario.

Esta incorporación, á los fines del artículo 1º y sin perjuicio de la autoridad del Consejo Superior de la Universidad, se ajustará á las siguientes bases:

1ª Las cátedras científicas, preparatorias de las especialidades de la enseñanza, se tendrán como universitarias, y sus profesores continuarán en el desempeño de las mismas, con los derechos y obligaciones de profesores de la Universidad.

2ª Las cátedras pedagógicas y de aplicación y práctica de la enseñanza constituirán una sección con el título de Instituto del Profesorado, bajo la dirección que tiene en la actualidad. Cuando ésta terminare en sus funciones, los sucesivos directores serán nombrados por el Consejo Directivo de la Facultad.

Los profesores contratados, al terminar sus contratos, continuarán como profesores titulares vitalicios, en los cargos que desempeñaren.

**La fusión del Instituto Nacional del Profesorado Secundario con
la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de la Capital**

(Exposición hecha ante la Asociación Nacional del Profesorado en la
Capital de la República: sesión del 6 de noviembre de 1914).

Señor Presidente:

He aceptado la invitación, para mí tan honrosa, de la Asociación Nacional del Profesorado Secundario, á fin de exponer en esta sesión la manera cómo, en mi entender, debe resolverse la cuestión de la preparación de dicho profesorado en la Capital de la República, porque mi nombre ha sido invocado en la discusión pública y privada del asunto como el del iniciador de la idea de fusionar, en una nueva Facultad de Filosofía, á la actual de Filosofía y Letras y al Instituto Nacional del Profesorado. Pero, según me he informado, han terciado ya en este debate tantas autoridades que difícilmente puede quedar nada nuevo por decir: no habiendo asistido á dichas exposiciones, ignoro los detalles de la argumentación de los distintos oradores, y me expongo involuntariamente ó á repetir lo que ya se ha dicho y quizá rebatido, ó á discutir aspectos de la cuestión, ya definitivamente dilucidados. No sabría cómo salir con acierto de la dificultad, á fin de concretarme á la cuestión técnica del caso.

Trataré de ser lo más breve posible: entro, pues, de lleno en materia. En el dictamen de la comisión especial—compuesta de los señores Herrera, Levene y Derqui—que ha servido de base á la discusión de dicha cuestión, se lee: «es indudable que hay en trámite confidencial una gestión para dicha fusión, iniciada por el Dr. Ernesto Quesada, conocida por el señor Ministro de Instrucción Pública, el señor decano Dr. Rivarola y el personal directivo y docente del Instituto»; además, en la conferencia del doctor Rivarola—única á que he tenido oportunidad de asistir, á raíz de la invitación recibida—también se aludió á dicha intervención mía. Por de pronto, cúpleme confesar que, en efecto, soy el causante involuntario de este debate. Voy, por eso, á concretarme á historiar los antecedentes de la cuestión con documentación en mano, á fin de someter á la Asociación elementos de juicio

que pueden serle quizá útiles para emitir su voto final en el presente debate: mi opinión personal la emití ya públicamente, en un reportaje que apareció en «El Diario», de julio 22 ppdo. Y quizá servirá para abreviar mi exposición, comenzar por reproducir algunos párrafos de una carta que, en junio 22 último, dirigí al Dr. Rivarola, decano de la Facultad de Filosofía y Letras. En ella le decía: «Le escribo confidencialmente sobre el asunto que nos preocupa de la reorganización de nuestra Facultad de Filosofía y Letras, transformándola en una pequeña Sorbona por medio de su fusión con el Instituto Nacional del Profesorado, y la incorporación de sus valiosos gabinetes de diversas materias y del excelente cuerpo de profesores que allí funciona. Necesito recordar y fijar los antecedentes de la presente negociación oficiosa. Sabe V. que fui siempre convencido partidario de dicha fusión, y que, en 1906, después de hacer por tal idea la debida propaganda en el consejo de la Facultad, vi al entonces ministro de I. P. y se obtuvo que, en la discusión del presupuesto en el Congreso, se variarían los rubros de las partidas de los Colegios Nacionales y del Instituto del Profesorado, generalizando la medida é incorporando á las respectivas Universidades de la Capital, La Plata y Córdoba, los Colegios Nacionales de dichas ciudades, y á nuestra Facultad el Instituto: en su virtud se dictó el decreto de febrero 22 de 1907, y la Facultad se recibió del Instituto en abril 29 de dicho año. Se verificó eso en forma de simple incorporación del Instituto y la Facultad nombró profesores titulares suyos al Dr. Keiper, rector de aquél, y al Dr. Krueger, eligiendo la asamblea de profesores al primero de ellos como consejero. En dicho año no se innovó mayormente la situación de ambos, pero se dictó en noviembre 20 la ordenanza sobre estudios para el profesorado de segunda enseñanza, á fin de normalizar y uniformar la marcha conjunta.... Tanto la Facultad como el Instituto tienen, entre otros, un fin común: preparar á los profesores de enseñanza secundaria, y no se explica satisfactoriamente que el mismo gobierno mantenga en la misma ciudad dos establecimientos distintos con idéntico objeto, lo que produce duplicación de cátedras y gastos, y no tiene justificación pedagógica ni de gobierno. Si eso era entonces evidente, lo es más aun hoy, con esta agravante: que, desde entonces, se ha producido una absurda rivalidad entre ambos, habiendo llegado el Instituto á obtener un decreto que le acordaba momentáneamente la exclusividad de aquella preparación, y otro que lo transformaba, de su carácter de exclusivo seminario pedagógico con que fué fundado por el ministro Fernández en 1904, en una pseudo-Facultad de Filosofía, en el concepto germánico del vocablo, con cursos teóricos y laboratorios de investigación puramente científica, solo remotamente ligados con la práctica pedagógica. En este carácter ha venido desenvolviéndose con cierta amplitud, y hoy tiene un plantel de profesores, un conjunto de gabinetes de trabajo y un plan de estudios, que equivalen á una verdadera Facultad de Filosofía, además de su sección pedagógica y del colegio nacional anexo, para la práctica de ese género. Esto

ha venido sucediendo sin llamar la atención pública, á la chita callando, y sin que los respectivos ministros de I. P., al acordar esos ensanches por vía administrativa, se hayan quizá fijado en que organizaban una Facultad universitaria, en el hecho, frente á otra oficial y existente.

«Esto es un absurdo del punto de vista pedagógico, pues en parte alguna del mundo—y hablo con la autoridad que me dan mis repetidas investigaciones universitarias en las principales naciones—coexisten en la misma ciudad dos Facultades oficiales idénticas. Como medida de gobierno no tiene justificación posible, porque, dada la limitada cantidad de alumnos para tales Facultades, no se explica la duplicación de gastos, cátedras y planes de estudios. Con razón el actual ministro Dr. Cullen, apercibido de este estado de cosas, considera de toda conveniencia hacerlo cesar... Como pensamiento de hombre de gobierno, no cabe negar que es indiscutible, pues el día en que cualquier miembro del Congreso se aperciba del actual extraño estado de cosas, interpelaría al ministro para que explique qué criterio de gobierno justifica semejante absurdo: y, en estos momentos de tendencia á economizar lo superfluo, es evidente que tal interpelación llevaría el aplauso de todos, pues pone coto á un despilfarro de dinero sin explicación plausible.

«En este orden de ideas y previendo que podría producirse en cualquier momento una iniciativa parlamentaria ó una resolución ministerial que buscara resolver la cuestión, prescindiendo de ambas corporaciones, lo que podría quizá conducir á una solución en la cual no estuvieran maduramente meditados todos los detalles de la reorganización que se impone, aproveché la oportunidad del banquete de despedida dado por el eminente profesor de Berlín, doctor Nernst, al terminar sus cursos en nuestro país, y hablé del asunto con los principales profesores del Instituto. Les expuse el caso en términos doctrinarios; agregué que el Instituto tenía una existencia precaria, pues no se basaba en ley alguna, sino en decretos ministeriales, de modo que podría ser suprimido en igual forma en cualquier momento, y que tal hipótesis no era arbitraria, pues existía el precedente del caso de la Escuela Normal Superior, fundada por un decreto y suprimida por otro, después de funcionar un año, haber comprado casa é instalado gabinetes y laboratorios costosos; les dije que el plantel de profesores contratados no daba seguridad ninguna de estabilidad al Instituto, pues los contratos eran todos de término breve y se renovaban ó no, siendo por lo demás facultativo del gobierno hacer que se cumplieran en aquél ú otro instituto, de lo que había precedentes como en el caso del profesor Stöwer, transferido del Instituto á la Universidad de Córdoba; que los esfuerzos que el Instituto había realizado y los resultados obtenidos, corrían peligro de malograrse con la rivalidad absurda establecida entre aquél y la Facultad oficial de Filosofía, pues no era lógico pensar que en momento alguno ésta fuera suprimida para ser reemplazada por aquél; que era anormal—y tampoco pasaba esto en parte alguna del mundo—que tal Insti-

tuto, en su carácter universitario *de facto*, estuviera dirigido por un extranjero, muy competente pero no naturalizado, pues sabido es que siempre se exige la nacionalidad en tal caso, como lo demostraba el reciente caso de nuestro distinguido amigo el Dr. Tezanos Pinto, electo decano de la nueva Facultad de Ciencias Económicas, y á quien había vetado el P. E. por esa circunstancia. Esas y otras observaciones coadyuvantes encontraron eco en todos los profesores con quienes hablé, pues reconocieron que, en el terreno doctrinario, no había discusión posible, y que la situación actual solo tenía explicación transitoria; se manifestaron deseosos de encontrar algún medio para dar carácter universitario al Instituto, pues estuvieron de acuerdo en que, para profesores y estudiantes, eso sería lo más acertado. Abordé con ellos entonces la cuestión personal y les manifesté que su situación no variaría en cuanto á que sus contratos serían respetados, y que á la expiración de los mismos tampoco cambiaría porque, como realmente desempeña cada uno de ellos varias cátedras á la vez, podrían desde ahora ser reconocidos como profesores titulares de las mismas y tener así un sueldo equivalente al monto de sus actuales contratos, con más que su situación sería entonces vitalicia, mientras que ahora era temporal y precaria, pues la renovación de los contratos era cuestión sobre la cual no se podía tener de antemano seguridad. Encontraron aceptable también esa observación, y me encarecieron para que trabajara en el sentido de encontrar un medio que verificara la fusión de ambos establecimientos, convirtiéndolos en una gran Facultad de Filosofía, con todas las garantías de estabilidad para la enseñanza y su desarrollo.

«Parecióme conveniente, ya que había pulsado la opinión de los principales profesores del Instituto, conocer la de su rector doctor Keiper: tuve con él una entrevista y discutimos largamente el punto. Le dije que la Facultad no se había siquiera ocupado del asunto, de manera que no había idea ni proposición concreta; que se trataba de un pensamiento de gobierno y que yo encontraba razón al actual ministro Cullen; que era conveniente preparar oficialmente las bases de la fusión en forma de un borrador de decreto ministerial de reorganización de la Facultad actual, mediante su fusión con el Instituto, en forma análoga al precedente del decreto de organización de la Facultad de Ciencias Económicas; que para ello, lo práctico me parecía que redactara por su parte dichas bases, exponiendo las ideas del cuerpo docente y directivo del Instituto, con todos los detalles del caso: y que yo hablaría con V. para que se verificara análoga cosa de parte de la Facultad; que, listos ambos proyectos, podríamos reunirnos dos profesores del Instituto y otros dos de la Facultad, comparar las dos bases, tratar de uniformarlas y procurar llegar á la redacción de bases conjuntas; que realizado esto y obtenida la sanción oficial de ambas corporaciones, serían ellas presentadas al ministro para que las estudiara y resolviera el caso. El Dr. Keiper se mostró partidario de la idea en todas sus partes. Respecto de su situación personal, le manifesté que ella no variaría en cuanto á su

contrato y que sería siempre director de la sección pedagógica de la Facultad reorganizada. Quedó entonces en ocuparse con los docentes del Instituto en la redacción de las bases.

«Tuve en seguida con V. la entrevista celebrada en su casa, y encontré—como no podía menos de suceder—que V. era partidario convencido de la idea, pues ella convertiría á la Facultad, según sus palabras, «en una pequeña Sorbona». Debíamos reunirnos á fin de comparar las bases de ambas partes: esta reunión se ha venido postergando, y no puede ahora saberse á punto fijo cuando tendrá lugar. La razón de este cambio, según mis informes, es que el Dr. Keiper se muestra ahora ardiente adversario del plan y le hace una tenaz oposición en el seno del Instituto, pero se encuentra con que la mayoría del cuerpo de profesores contratados es partidaria del mismo, y de ahí discusiones repetidas en aquél. Como he recibido la visita de la mayoría de dichos profesores y que se trataba de un asunto que no había porque ventilar secretamente, pues no se desea hacer nada de sorpresa sino debatir todo en plena luz, estoy al corriente de las dificultades surgidas. Por mi parte, á todos los que me han visto les he repetido que la Facultad no tiene idea preconcebida, que no se ha ocupado del asunto, que no hay plan inmutable, sino que se trata de un propósito de gobierno, que V. ha tratado también directamente con el ministro Cullen y que el mismo Dr. Keiper igualmente ha conversado sobre él con dicho ministro, habiendo éste manifestado á ambos que deseaba que las dos corporaciones formulen el plan de fusión, cada una con arreglo á sus ideas, y que traten de ponerse de acuerdo y someterle unas bases conjuntas, ó, si esto no fuera posible, las de cada una para resolver lo que le pareciera más pertinente.

«Los profesores del Instituto favorables á la idea, tienen ya su idea general. He aquí textualmente esas bases: «En caso que se cumplan las siguientes condiciones: 1. El personal docente y administrativo del actual Instituto Nacional del Profesorado Secundario no sufrirá ningún perjuicio financiero; 2. La organización y situación financiera de los departamentos en lo posible se mantendrán en la Facultad de Filosofía y Letras; 3. El consejo de la Facultad amplificada se debe formar por una nueva elección, quedando en función el actual decano y vicedecano; 4. Los profesores del Instituto que dictan cátedras principales, serán *ipso facto* profesores titulares de la Facultad; 5. Los profesores contratados ejercerán las funciones prescriptas por sus contratos: al terminar éstos, seguirán como profesores titulares vitalicios de la Facultad, teniendo á su cargo un puesto directivo y dos cátedras científicas en ella, y en el Instituto Pedagógico la cátedra de metodología y práctica de enseñanza de su especialidad; 6. El decreto de la fusión contendrá también los nuevos planes de estudios para el profesorado secundario y el doctorado; 7. El P. E. decretará todas estas condiciones de la fusión. En tal caso: el Consejo está conforme en que los cursos científicos se fusionen con los de la Facultad de Filosofía y Letras, y que la metodología práctica de la enseñanza se enseñe

en el Instituto Pedagógico especial, bajo la dirección del actual rector del I. N. de P. S.».

«Debo, por mi parte, manifestarle que, en principio, nada tengo que observar á esas bases. Pero no las considero sino como bases *grosso modo*, pues creo que el proyecto que se formule debe entrar en todos los detalles, en forma de borrador de decreto. Aparte del preámbulo, en el cual se expondrán las razones pedagógicas y de gobierno que explican y exigen la fusión, debe establecerse que se trata de una reorganización de la Facultad, á la cual convendría dividir en secciones, que podrán corresponder á los distintos diplomas de profesores. Así, alguno de los profesores del Instituto me ha comunicado su pensamiento al respecto, según el cual dicha división podría ser la siguiente: 1. Filosofía, con psicología y ciencias; 2. Sociología y economía; 3. Idiomas antiguos y modernos; 4. Historia; 5. Ciencias arqueológicas; 6. Geografía y geología; 7. Matemáticas y física; 8. Química y mineralogía; 9. Biología; 10. Pedagogía. Esa ú otra división permitiría incluir directamente en la misma las cátedras teóricas actuales del Instituto y sus gabinetes y laboratorios, algunos de los cuales son valiosísimos: p. e., el de física representa más de \$ 100.000, el de química \$ 80.000, etc. La división 10 (Pedagogía) sería la del seminario pedagógico, bajo la inmediata dirección del Dr. Keiper, y teniendo á sus órdenes al Colegio Nacional anexo, que regentea el Dr. Bastianini, y podría funcionar en análogas condiciones de autonomía como sucedió con la sección pedagógica que dirigía Mercante en la Facultad de ciencias jurídicas de la Universidad de La Plata, convertida ahora en Facultad de ciencias de la educación; esto aseguraría al Dr. Keiper bastante latitud de acción, evitaría todo rozamiento con decano y consejeros, y así como Mercante ha marchado en La Plata con la armonía constante que V. conoce, debería suceder aquí lo mismo con aquél.

«Esa división en secciones está dentro del espíritu de la ordenanza citada de noviembre 20 de 1907, pues ésta establecía: 1. Ciencias exactas; 2. Idem naturales; 3. Idem sociales; 4. Idem Físico-químicas; 5. Higiene y fisiología; 6. Idiomas. Hoy hay que ampliar esas secciones, pues p. e., la inclusión de la cátedra del Dr. Jakob, da á la biología su lugar especial. En cuanto á las materias que correspondería cursar á los aspirantes al profesorado de cada sección, es asunto que V. mismo —teniendo á la vista los actuales planes de estudio de la Facultad y del Instituto— puede fácilmente precisar, pues aquella ordenanza, con la separación del Instituto, quedó virtualmente abrogada.

«Lo capital, á mi entender, es que el borrador de decreto ponga en todo los puntos sobre las ies, para que no pueda ser modificado por ordenanzas posteriores, y que sus bases sean del carácter del presente estatuto universitario: exactamente como ha sucedido con el anterior decreto creando la Facultad de Agronomía, y con el más reciente de la Facultad de Ciencias Económicas. De esa manera el decreto contendría la garantía de estabilidad completa en cuanto á orientación y funcionamiento de estudios, de

modo que los actuales laboratorios, departamentos ó como quiera llamárseles, que sirven á determinadas disciplinas, tengan desarrollo material y científico asegurado, como nuestro museo arqueológico que, del punto de vista universitario, es el departamento ligado á las cátedras de arqueología, etnografía, etc. En una palabra, es preciso evitar que se repita lo de 1907, y que resoluciones parciales del consejo de la Facultad puedan coartar la marcha de la enseñanza ó de los departamentos y laboratorios ligados á la misma: el decreto debe fijar al respecto bases inmutables, que pueden ampliarse y complementarse con la creación de nuevos departamentos ó la ampliación de los existentes, según los recursos del presupuesto, pero que no puedan reducirse, suprimiendo lo que hoy existe.

«En alguna conversación anterior con V. le indiqué la conveniencia de tener presente las bases de incorporación á la Facultad que el Instituto formuló oficialmente por nota al ministerio, en diciembre 13 de 1906. Eran estas: 1. El Instituto Nacional del Profesorado Secundario formará una sección de la Facultad de Filosofía y Letras, y funcionará bajo la presidencia de un director, que será elegido por el cuerpo docente de la sección, entre sus miembros; 2. Los profesores de la sección serán *ipso facto* profesores titulares de la Facultad; la tercera parte de ellos asistirá con voz y voto á las sesiones de la Facultad en que se trate de asuntos de la sección; 3. Los planes de estudios, programas y la reglamentación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, quedarán en vigencia con las modificaciones que el cuerpo docente ha presentado al Ministerio de Instrucción Pública: en lo sucesivo todas las modificaciones serán proyectadas por la sección y sometidas á la aprobación de la Facultad; 4. El Colegio Nacional, anexo al Instituto Nacional del Profesorado Secundario, seguirá funcionando como escuela de aplicación de la sección, á cuya aprobación serán sometidas en adelante las modificaciones que se hagan al plan de estudios, programa y reglamentación».

«Comparadas estas bases con las que anteriormente le transcribí, notará V. que las actuales son más lógicas. En vez de mantener dentro de la Facultad un Instituto independiente—un estado dentro del estado—fusionan sencillamente ambos establecimientos, y solo dejan en forma autónoma el seminario pedagógico. En cuanto á los profesores titulares ordinarios (y quizá á los extraordinarios indicados), hoy quedan equiparados á las condiciones de los demás titulares, con iguales deberes y derechos. Los planes de estudio, etc., serán fijados en sus líneas generales en el decreto ministerial, y su perfeccionamiento posterior será materia de ordenanza de la nueva Facultad. El Colegio Nacional anexo quedará siempre dependiente de la sección ó seminario pedagógico. Por otra parte, me nester es tener presente que esas bases de 1906 se refieren á un Instituto que, entonces, era todavía más seminario pedagógico que pseudo-Facultad, de modo que se explica así el deseo de conservar como sección autónoma lo que era principalmente un instituto especial de pedagogía: hoy mismo, en las bases anteriores se constituirá una sección autónoma con lo que forma realmente el se-

minario pedagógico, y la fusión completa se realizaría con el resto del Instituto.

«El decreto ministerial de febrero 22 de 1907 en su artículo 1º se contentó con ordenar que el plan de estudios y reglamentos vigentes se continuarían aplicando, pero las Universidades podrían introducir las modificaciones pertinentes «siempre que no importen desequilibrio ó diferenciación substancial». Eso es muy vago. Hoy conveniría fijar más detenidamente las cosas.

«Ninguno de los dos establecimientos tiene autonomía propia, porque la Facultad, aun cuando es parte de la Universidad y ésta es creación de la ley, en cambio sus estatutos han sido dictados por un decreto y por otro decreto se les ha frecuentemente modificado, como ha sucedido con las sucesivas creaciones de las Facultades de Agronomía y la de Ciencias Económicas, á pesar de que el estatuto universitario reservaba tal creación á la asamblea docente: de modo que un nuevo decreto puede hoy reorganizar la Facultad de Filosofía como mejor lo entienda el gobierno, sin que nada pueda observar ni la actual Facultad ni la Universidad, y, en cuanto al Instituto, el caso es más evidente pues ahí no existe ni siquiera la ley fundamental y todo es obra de decretos sucesivos, modificables por un nuevo decreto. No se comprendería, entonces, que ni la Facultad ni el Instituto puedan considerarse autorizados á formular condiciones *sine qua non* ni á pedir pretendidas «garantías» y asumir una actitud de poder á poder: al preparar ahora oficiosamente las bases para una fusión, obedecen á una indicación deferente y verbal del actual ministro, pero éste tiene el poder necesario para decretar esa fusión como mejor lo entienda, con ó sin bases presentadas y sin que tenga que tomar en cuenta condiciones ni exigencias de parte alguna, salvo lo que considere conveniente á los intereses del país.

«Por lo demás, es de felicitarse la actitud ecuaníme del ministro Cullen al dejar á ambas corporaciones latitud de acción en el sentido de preparar las bases para la fusión, porque en última tesis, se trata simplemente de dos dependencias administrativas de su ministerio y no necesitaba consultar su parecer para reorganizarlas como su criterio de hombre de gobierno se lo indique. Ambas reparticiones tienen su presupuesto dentro del ministerio, si bien en diferente capítulo, lo que no cambia su dependencia, y hoy que se trata de formular un proyecto científico de presupuesto y que la comisión encargada de ello está buscando simplificar el personal y evitar duplicaciones inútiles, la fusión de aquellos establecimientos se impone mayormente pues, aun manteniendo su actual presupuesto, se pueden aumentar sus cátedras ó gabinetes al suprimir las duplicaciones evidentes, desde que la instrucción pública necesita siempre más y más recursos, pero deben ser juiciosamente empleados, mientras que no es sensato que se gaste dinero en aquellas duplicaciones.

«Creo que, en esta campaña oficiosa, estamos prestando un verdadero servicio á la educación superior, pues si se logra la reorganización de la Facultad se levantará el nivel intelectual de los estudios universitarios en las disciplinas más científicas, desde que la Facultad de Filosofía es, en todas partes del mundo, la que cultiva

mayormente la ciencia pura y la alta investigación, puesto que no tiene más fines profesionales que el de preparar el profesorado secundario, mientras que todas las demás Facultades, sobre todo entre nosotros, son exclusivamente profesionales. Con la fusión proyectada realmente tendremos «una pequeña Sorbona» y el efecto de tal concentración de estudios, obtenido sin aumento de gastos y solo por una juiciosa reorganización, se hará sentir de inmediato en el público, que acudirá á nuestras aulas, sea como estudiantes ú oyentes, sabiendo que se trata de un centro de elevada cultura. Parecíame, pues, que es una obra patriótica en la que debemos perseverar, descartando de ella los motivos personales que puedan influir en uno ú otro sentido, y poniendo toda la tenacidad y discreción posibles, pues trabajamos en bien de las nuevas generaciones y para mayor crédito de la ilustración de nuestro país. Por eso le pido que no se desaliente con estos tropiezos momentáneos, pues siempre se encuentran inconvenientes en la realización de cualquier propósito y es menester vencerlos con paciencia y voluntad: ambas le sobran á V. y he de acompañarlo gustoso en una obra que será el mejor florón de la corona de nuestra universidad. Estos motivos de patriotismo guían nuestra actitud, además de las razones puramente científicas que solas pesarán en el ánimo de los distinguidos profesores extranjeros del Instituto: pero, para la Facultad y para el Ministro de Instrucción Pública, la ciencia y patriotismo deben á la vez inspirarlos en este caso».

El Dr. Rivarola, en una larga carta, fecha junio 24, me decía, entre otras cosas, lo siguiente: «Le expreso desde luego mi conformidad con todos sus puntos de vista y con las bases pensadas para una posible fusión del Instituto Nacional del profesorado con nuestra Facultad». . . . Pero se manifestaba partidario de verificarlo por ley y no por decreto: «es menester—decía—concebir una forma legal de incorporación ó fusión, y tramitar una ley: en esta podrá asegurarse el porvenir de la nueva Facultad en bien de la instrucción secundaria, si se estableciera que el P. E. no podría nombrar profesores sin título mientras hubieran profesores con título y sin ocupación de cátedras, con la sanción de que la Contaduría no liquidaría los sueldos de los nombrados contra la ley».

Consultada la opinión del consejero de la Facultad, Dr. Indalecio Gómez, éste, en carta fecha junio 27, me decía: «La idea fundamental me tiene ya por adepto decidido: para ponerla en práctica me siento inclinado á los procedimientos de avenencia entre las partes, por V. recomendadas. Si la Facultad, el Instituto y á su turno el Consejo Superior, se ponen de acuerdo en un proyecto que dé satisfacción á todos los intereses legítimos, aceptado que fuera por el ministro y convertido en decreto, su ejecución inmediata haría pasar la fusión á la categoría de los hechos consumados, que, al día siguiente, si son conforme con la naturaleza de las cosas, como lo es la proyectada fusión, tienen el aplauso general, que es la más vivificante de las sanciones».

Mientras tanto, debido al giro que tomaron las deliberaciones en el seno del Instituto, se llegó, según entiendo, á sancionar las siguientes

tes «Condiciones en que podría ejecutarse la fusión del Instituto Nacional del Profesorado Secundario con la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, en el caso de que el ministerio la considerase indispensable: Art. 1. desde el 1º de marzo de 1915 se formará, por la fusión del Instituto Nacional del Profesorado Secundario con la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, una nueva Facultad que se denominará: Facultad de Filosofía. Art. 2. La fusión de los dos establecimientos se hará en las condiciones establecidas por el presente decreto. Art. 3. La facultad amplificada organizará los cursos del profesorado de segunda enseñanza y de doctorado en la siguiente forma: *a*) el profesorado: los que quieran obtener el título de profesor de enseñanza secundaria deberán seguir los siguientes cursos: 1. ciencia de la educación y sus ciencias auxiliares; anatomía y fisiología del sistema nervioso y de los sentidos; psicología; crítica del conocimiento; lógica y metodología científica; crítica; historia de la pedagogía; legislación escolar; pedagogía experimental; sistema de la educación; 2. los cursos completos de dos materias afines que formará á su especialidad, según el número de enseñanza establecida por el presente decreto; *b*) el doctorado: los que quieran obtener el título de doctor en filosofía, en la especialidad que hayan elegido, deberán haber dado el examen de profesor de enseñanza secundaria y comprobar además la intensificación de sus estudios científicos por medio del examen del doctorado establecido por el artículo 4º. Art. 4. Para obtener el diploma de «doctor», se exigirá: 1. una investigación científica del aspirante, que debe versar sobre un problema de su especialidad y poseer además valor original (*tesis*); 2. una prueba oral en la materia de su diploma, que revele el dominio científico de ella; 3. una prueba oral sobre las materias auxiliares de la materia especial; 4. una conferencia sobre un tema científico de la materia especial. Art. 5. La extensión de los estudios para el profesorado no podrá ser menor de 4 años y para el doctorado de 5. Art. 6. Los cuerpos científicos del actual Instituto, formarán parte integrante del plan de estudios de la Facultad. Art. 7. Los cursos prácticos con metodología y práctica de la enseñanza didáctica especial, pedagogía teórica y práctica, funcionarán como «Instituto Pedagógico» bajo la dependencia inmediata del Ministerio de Instrucción Pública y la dirección del actual rector, con el actual secretario y el personal administrativo: el Colegio Nacional «Bartolomé Mitre» servirá de escuela de aplicación para el Instituto Pedagógico, con su actual personal directivo y docente. Art. 8. El *mínimum* de enseñanza que se dictará en la Facultad amplificada en los cursos teóricos, en cuanto se refiere á los cursos del profesorado, será el del plan de estudios del actual Instituto. Art. 9. Podrán ingresar á los cursos del profesorado: 1. los que hayan cursado los cursos completos de un Colegio Nacional Superior (bachilleres); 2. los profesores normales; 3. los que comprueben la equivalencia de su preparación á la de los bachilleres ó profesores normales, por medio de un examen rendido en la Facultad. Art. 10. Los que hayan aprobado los cursos completos del profesorado, deberán presentarse á un «examen general del profesorado secundario», á base del *mínimum* de ense-

ñanza establecido en este decreto, ante una comisión examinadora compuesta de 3 miembros: un delegado del Ministerio como presidente, un profesor de la Facultad y un profesor del Instituto Pedagógico, que dirija la práctica de la enseñanza de la materia respectiva; el reglamento para este examen será dictado por el P. E. Art. 11. Los que hayan sido aprobados en el «examen general del profesorado secundario», recibirán el diploma de «profesores de enseñanza secundaria» firmado por el Ministro de Instrucción Pública y podrán ingresar en el Instituto Pedagógico para seguir en éste la práctica de enseñanza en las condiciones establecidas por el reglamento del Instituto. Art. 12. La Facultad amplificada se dividirá en secciones de materias afines y cada sección elegirá sus delegados al consejo: el resto de los consejeros, hasta llegar al número de 15, serán elegidos en asamblea general de profesores titulares. Art. 13. Los profesores titulares de los cursos científicos del actual Instituto serán profesores titulares de la Facultad amplificada, con los mismos derechos y deberes que los actuales profesores de la Facultad de Filosofía y Letras. Art. 14. El presupuesto de los cursos científicos del actual Instituto se incluirá en forma especificada y se liquidará en las planillas de la Facultad, no considerándose incluido su importe en el subsidio universitario. Art. 15. Los sueldos de los profesores nombrados del actual Instituto, serán igualados á los de la Facultad. Art. 16. Los profesores contratados quedarán en sus puestos mientras duren sus contratos: al terminar éstos podrán tratar con el P. E. la renovación de sus contratos ó pedir su nombramiento; los que optaren por esto último, serán nombrados por el P. E. en condiciones que no podrán ser inferiores á las actuales estipuladas con sus contratos respectivos y á las de los profesores titulares de la Facultad de Filosofía y Letras que tengan igual antigüedad de servicios. Art. 17. Los jefes de trabajos prácticos, ayudantes, administradores y personal de servicio de los actuales departamentos quedarán en sus puestos, y sus sueldos serán igualados á los correspondientes de las Facultades. Art. 18. Los estudiantes de los cursos del actual Instituto entrarán en los cursos respectivos de la Facultad amplificada, debiendo seguir sus estudios por el plan en que iniciaron su carrera. Art. 19. Los profesores diplomados por el actual Instituto, conservarán sus derechos á los efectos de los nombramientos, y podrán inscribirse en los cursos del doctorado en las condiciones establecidas por el presente decreto».

Según entiendo, el rector Dr. Keiper entregó dicho proyecto al ministro Dr. Cullen, sin considerar hacedero buscar previamente una *entente* con la Facultad. Esta es la razón por la cual el decano Dr. Rivarola jamás sometió el asunto á la deliberación del consejo, pues esperaba primero que, entre él y Keiper, se llegara á formalizar algún proyecto que consultara las aspiraciones de ambas instituciones, mientras que el sancionado por el Instituto representaba solo el punto de vista de éste. Conjuntamente con el informe del rector Dr. Keiper, me consta que el grupo de profesores, encabezado por el Dr. Sorkau, entregó al ministro un memorial explicativo de sus opiniones favorables á la fusión.

El ministro, en vista de no recibir sino una documentación trunca, no ha considerado seguramente que era llegado el momento de resolver la cuestión. Es también posible que, como los diarios informan que se encuentra en tramitación un proyecto creando un Consejo Nacional de Educación Secundaria, se haya creído que es prudente esperar á que ésta se organice para someterle el punto. Ésta es una mera conjetura de mi parte, pero, si resultare fundada, debo manifestar mi decidida opinión contraria.

Mas, habiéndome hecho el honor el señor ministro de pedirme le expusiera, en forma concreta, mis ideas sobre la fusión, lo hice presentándole dos borradores de proyectos: uno, de decreto verificando dicha fusión; otro, de mensaje al H. Congreso y proyecto de ley, sobre calificación del profesorado secundario. Como no se me ha encargado mayor reserva sobre esto, no tengo inconveniente en dar á conocer dichos borradores, los cuales, por otra parte, resumen mi opinión sobre el asunto en debate. He aquí esas piezas:

«*Ministerio de Justicia é Instrucción Pública.* — Considerando: 1. Que el Instituto Nacional del Profesorado Secundario ha sido fundado en 1903 é inaugurado el 8 de Junio de 1904, en carácter de seminario pedagógico para cumplir los objetos que tuvieron en vista los decretos de Enero 17 y 30 de 1903, sobre aquel profesorado y personal docente de enseñanza secundaria y normal, con arreglo á cuyas disposiciones se requería para estos: *a)* el diploma universitario de la asignatura correspondiente, expedido por una de las Facultades de las Universidades Nacionales; *b)* un curso teórico y experimental de las ciencias de la educación, seguido en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires (psicología, moral, metodología, legislación escolar argentina y comparada, etc.); *c)* un curso práctico de pedagogía, dividido en dos años de enseñanza: *A)* el primer año, en el que se estudiará la pedagogía general en la escuela normal de profesores, con la práctica en la escuela de aplicación y en las escuelas normales de maestros; *B)* el segundo año, que debe comprender la pedagogía especial y que será dictado por los profesores en el sumario pedagógico de enseñanza secundaria, con su metodología propia y la práctica del aspirante bajo la dirección de su personal docente; 2. Que la mente del P. E., al fundar la nueva institución, está inequívocamente expresada en las bases formuladas para contratar en el extranjero su personal docente, a saber: — *Memoria del Ministerio de J. é I. P.* para 1913 — «el seminario pedagógico de enseñanza secundaria á fundar en la capital tendrá una organización análoga á la de los institutos alemanes de igual índole», los cuales se circunscriben á la faz metodológica y práctica de la docencia, sin preocuparse de la científica, pues ésta — como lo reconoce el rector del Instituto, en su libro: *La cuestión del profesado secundario* — está á cargo exclusivo de la Universidad: «las antiguas Facultades de Filosofía, en Alemania, se transformaron para constituirse de preferencia en Facultades para el profesorado secundario, no solamente en filosofía y letras, sino también en ciencias exactas, y hoy día son los únicos establecimientos donde se preparan teóricamente aspirantes al profesorado

secundario»; 3. Que esa organización comenzó á modificarse sucesivamente así: *a*) el decreto de diciembre 16 de 1904, cambia el nombre de Seminario Pedagógico por el que actualmente lleva, y se establecieron una serie de cursos teórico-prácticos, á la cual debían someterse los doctores de las diversas Facultades universitarias, previa aprobación del curso de ciencia de la educación en la Facultad de Filosofía y Letras, debiendo aquellos cursos verificarse en un solo año; *b*) el decreto de enero 21 de 1905, al reglamentar los cursos teórico-prácticos del Instituto los distribuyó en 2 años: el primero, para curso de preparación; el segundo, para curso especial, pero sin variar las condiciones de correlación con la Universidad y, sobre todo, la Facultad de Filosofía; *c*) el decreto de noviembre 25 de 1905, reorganizando los cursos del Instituto, independizó á éste en dicha correlación y transformó su enseñanza teórico-práctico, que debía durar 3 años, en dos grandes secciones: *A*) filosofía y letras; *B*) ciencias exactas, estableciendo *ipso facto* la duplicación de una serie de asignaturas que ya existían en las Facultades de Filosofía y Letras, y la de Ciencias exactas, de modo que el Instituto se convertía en una Facultad universitaria en el hecho; 4. Que apercibido el H. Congreso de esa transformación del primitivo Seminario Pedagógico en pseudo-Facultad universitaria, con la consiguiente duplicación de cátedras y material de enseñanza, anexó dicho Instituto á la Facultad de Filosofía y Letras en la ley del presupuesto para 1907, dictándose, en consecuencia, el decreto de febrero 22 de 1907, y en abril 29 siguiente fué entregado el Instituto á la referida Facultad, la cual, para no perjudicar la marcha de los estudios ya iniciados, no innovó durante ese año, dictando en agosto 12 una ordenanza sobre traslación de ciertos cursos del local del Instituto al de la Facultad, principalmente los teóricos de letras y ciencias filosóficas, históricas y geográficas, y en noviembre 20 la ordenanza sobre estudios para el profesorado de segunda enseñanza, en cuya virtud se agregó á las 3 secciones existentes — filosofía, historia, letras — *a*) ciencias exactas; *b*) idem naturales; *c*) idem sociales; *d*) idem físico-químicas; *e*) higiene y fisiología; *f*) idiomas; proyectando la supresión de las duplicaciones de cátedras y ampliando, con los recursos así sobrantes, éstas con otras nuevas; 5. Que tal anexión era á todas luces conveniente del punto de vista pedagógico, pues — como lo expone el mismo rector del Instituto, en su citado libro: *La cuestión del profesorado secundario* — «en la mayor parte de los países que han organizado la carrera del profesorado en forma de una verdadera profesión, la preparación científica se efectúa en las Universidades, en Facultades de Filosofía, y desde el punto de vista científico no existe ninguna razón por la cual deban ser excluidos los futuros profesores de enseñanza secundaria del estudio universitario, sino, por el contrario, la preparación tan variada y múltiple que éstos necesitan exige indiscutiblemente estudios profundos é intensos de tal índole», de todo lo cual se desprende que en todos los países la preparación científica de los aspirantes al profesorado se da en las Facultades universitarias, y solo en ins-

titutos especiales ó seminarios pedagógicos las clases de metodología y práctica necesaria; pero la preferida anexión no produjo los efectos que se tuvo en vista, por haberse nuevamente resuelto, en la ley de presupuesto de 1908, que el Instituto volviera á separarse de la Facultad y continuara rigiéndose por los planes de estudio anteriores, manteniendo su organización *sui generis* de amalgama de cursos de preparación metodológica y práctica, con la consiguiente duplicación de cátedras antes observadas: «empezando como establecimiento exclusivamente práctico — decía la *Memoria* de dicho Instituto, presentada en diciembre de 1908 — ha sentido la necesidad de extender su misión también á la preparación teórica para el profesorado secundario», agregando que, en dichos cursos teóricos, «ha principiado á realizar las tareas de las Facultades de Filosofía de Alemania», es decir, que de nuevo se volvía á la faz anterior de organizar oficialmente, en la misma ciudad y con el mismo fin, *de facto* una segunda Facultad de Filosofía frente á la otra oficial de ese carácter, que hace parte de la Universidad; 6. Que no obstante la clara voluntad del H. Congreso de que el Instituto fuera única y exclusivamente el seminario pedagógico, que el P. E. había originariamente concebido para completar con la metodología y práctica de la enseñanza de las diversas asignaturas, la preparación teórica y científica de los cursos universitarios, se persistió en la tendencia á transformar dicha institución en una pseudo-Facultad: así: a) el decreto de febrero 15 de 1909 reorganizó nuevamente al Instituto, para preparar teórica y prácticamente á los profesores de enseñanza secundaria, haciéndolo depender directamente del ministerio; y el de diciembre 1º siguiente extendió el plan de estudios á 5 años y aprobó el reglamento orgánico, según el cual «el Instituto — dice la *Memoria* de su rector (1910) — está dirigido por el consejo de profesores, que tiene las mismas atribuciones que los consejos directivos de las Facultades: proponer al Ministerio ternas para la provisión de las cátedras, proyectar los planes de estudios, proponer la reglamentación de la docencia libre, etc.», puede decirse que con este reglamento se ha fijado con toda nitidez el carácter del Instituto como establecimiento de estudios superiores, equivalentes á los que se realizan en las Facultades de las universidades nacionales, y que su organización y reglamentación internas corresponden, en todos los puntos principales, á la de las mismas Facultades; b) el decreto de agosto 31 de 1910 distribuyó el plan de estudios en 5 años, y si bien el de mayo 31 de 1911 lo redujo á 4, fué sin alterar la extensión de los cursos teóricos, creando una serie de cátedras nuevas, que eran una evidente duplicación con las análogas doctadas en la Universidad: «la preparación y tarea docente de los catedráticos del Instituto — decía la *Memoria* de su rector (1911) — por su índole y extensión no es de ningún modo inferior á las de un profesor de la Facultad», y lo repite en el N° 1 de las *Publicaciones del Instituto*: «hoy día el Instituto Nacional del Profesorado, por su plan de estudios, por su organización, por su cuerpo de profesores y por la preparación de sus estudiantes, equivale á una Facultad del profesado secundario, no por derecho, pero sí de hecho»; c) el

decreto de agosto 20 de 1912 reorganizó nuevamente los cursos del Instituto, estableciendo la equivalencia de éstos con los de la Universidad; además, suprimió el curso de diplomados universitarios, convirtiéndolo de esa manera al Instituto, de hecho, en una verdadera Facultad universitaria con su plan de estudios y sus estudiantes propios; *d*) los decretos de febrero 10 de 1913 establecieron un nuevo plan de estudios, estableciendo que «con excepción de los programas de materias esencialmente pedagógicas, los del Instituto serán equivalentes á los de los respectivos cursos de la Universidad de Buenos Aires», y un nuevo reglamento orgánico para el Instituto: «éste—decía la *Memoria* de su rector (1912)—no es un simple seminario pedagógico, sino que ya posee el valor y la organización de una Facultad profesional»; *e*) Que esto mismo se repite, deliberada y constantemente, en la serie titulada: *Publicaciones del Instituto Nacional del Profesorado Secundario*, como puede verse en el N° 5: «en los cursos universitarios del Instituto»; 7. Que sentados esos antecedentes, debe observarse: *a*) que, del punto de vista pedagógico, la organización actual del Instituto es un *unicum*, en el sentido de que no existe nada análogo en parte alguna del mundo, pues siempre la preparación científica del profesorado se ha recibido y recibe en las Facultades universitarias, y la preparación práctica está confiada á institutos ó seminarios pedagógicos especiales, dependientes ó no de las universidades, pero jamás se amalgama en un nuevo instituto la parte científica y la práctica, precisamente para evitar las inevitables duplicaciones de cátedras, laboratorios y materiales de enseñanza; *b*) que del punto de vista del buen gobierno, no tiene justificación que oficialmente se organicen y sostengan dos instituciones análogas, en el mismo lugar y con idéntico fin, como sucede con la Facultad de Filosofía y Letras, y el Instituto Nacional del Profesorado, pues eso ha llevado á duplicaciones de cátedras, laboratorios y material de enseñanza, y al resultado inadmisibles de organizar el profesorado secundario á la vez en ambas, cada una de las cuales tiene un plan de estudios diferente, lo que perjudica á la regularidad y uniformidad de la preparación del profesorado y mantiene una situación de intolerable rivalidad entre aquellas dos instituciones, ambas sostenidas por el tesoro público; 8. Que ya el H. Congreso se pronunció al respecto en forma intergiversable, al anexas el Instituto á la Facultad en 1906, exactamente como más tarde lo hizo con el Instituto Superior de Agronomía y Veterinaria, al anexaslo á la Universidad en análoga forma en 1908, y como igualmente lo hizo con el Instituto Superior de Estudios Comerciales, de idéntica manera en 1912, complementado después con la ley N° 9254; 9. Que, por lo tanto, á las razones pedagógicas y de buen gobierno, antes expuestas, hay que agregar el constante criterio del H. Congreso, manifestado en los casos recordados, de modo que no hay razón ni legal, ni administrativa, ni técnica, que justifique la prolongación del actual estado de cosas, siendo conveniente, por el contrario, su más pronta cesación;

«*El Presidente de la República*, decreta: Art. 1. Desde la fecha

del presente decreto, el Instituto Nacional del Profesorado Secundario formará parte integrante de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de la Capital, con todo el personal directivo, administrativo y docente, edificios, gabinetes y demás útiles de enseñanza, como así mismo el terreno expropiado para levantar su edificio propio, en virtud de la ley de julio 1º de 1909. Art. 2. A mérito de esta fusión del referido Instituto con la Facultad, la Universidad Nacional de la Capital procederá á reorganizar ambas instituciones, de acuerdo con las disposiciones de la ley y del estatuto vigente, y teniendo en cuenta: *a*) que, en virtud del presente decreto, la incorporación del personal docente implica, para los profesores extranjeros contratados y los que se encuentran al frente de cátedras no representadas en la Facultad, la calidad de profesores titulares ordinarios, debiendo los demás —los cuales gozan de una asignación inferior á la fijada en el presupuesto universitario para dicha categoría— ser considerados transitoriamente como profesores extraordinarios auxiliares, mientras la Universidad no define su categoría; *b*) que, dada esa nueva constitución del cuerpo de profesores de la Facultad, y debiendo siempre ser el consejo de la misma su representación genuina, como lo manda el art. 5 de la ley Nº 1597, se considerará cesante al actual, y se procederá á la nueva elección para constituir el nuevo consejo; *c*) que dicho nuevo consejo ejercerá entonces las atribuciones del art. 4, ley Nº 1597, proyectando los nuevos planes de estudio que la fusión de ambas instituciones exige; *d*) que los laboratorios existentes en el Instituto no podrán en caso alguno ser separados ni desmembrados, sino en todo caso aumentados con la reunión de otros elementos, ó creando otros nuevos para otras disciplinas; *e*) que los estudios hechos en el Instituto sean considerados como válidos en la nueva Facultad, para las materias respectivas. Art. 3. Dentro de la nueva Facultad de Filosofía, resultado de la fusión de la actual con el Instituto, funcionará como repartición especial el seminario pedagógico, reorganizando en su forma originaria y que continuará bajo la dirección del rector actual, con arreglo á su contrato, debiendo componerse de todos los cursos de metodología y preparación práctica, y seguir subordinado á dicho seminario el Colegio Nacional anexo, denominado «Bartolomé Mitre», á fin de verificar en él la práctica aludida; el rector del seminario dependerá exclusiva y directamente del decano de la Facultad en sus funciones administrativas, y propondrá al Consejo, por intermedio de dicho decano, todas las medidas que exija la marcha de la enseñanza ó la constitución del personal docente, tanto en el seminario como en el colegio. Art. 4. Los profesores extranjeros contratados, además de la dirección del laboratorio ó departamento de su asignatura y de las dos cátedras que, en su calidad de titulares de la nueva Facultad les corresponden, seguirán dictando una tercera, de metodología de su respectiva asignatura, en el seminario pedagógico. Art. 5. Una vez reorganizada la Facultad en la forma expresada, y sancionado su nuevo plan de estudios, propondrá la supresión de las cátedras duplicadas

y la simplificación de todos los gastos, sea de personal ó de otro género, que la fusión haga innecesarios: comunicada que sea tal propuesta por la Universidad al P. E. se ordenará que, en el resto del ejercicio del actual presupuesto, no se haga uso de la partidas respectivas, á fin de realizar, en esta parte, el propósito de economía que guía constantemente al gobierno. Art. 6. El actual rector del Instituto Nacional del Profesorado procederá a entregarlo á la Facultad de Filosofía y Letras bajo inventario, debiendo elevar copia al Ministerio de Justicia é Instrucción Pública de todas las actuaciones correspondientes. Art. 7. Las partidas que la ley general del presupuesto asigna al Instituto Nacional del Profesorado Secundario, se liquidarán en lo sucesivo en la planilla general de la Universidad. Art. 8. Entregado que sea el Instituto, y mientras se reconstituye la Facultad de Filosofía con arreglo al art. 2 del presente decreto, el Instituto seguirá funcionando como hasta ahora, con la única diferencia de que su rector dependerá exclusivamente del decano de la Facultad: esta medida transitoria durará solo hasta que la Facultad resuelva lo pertinente. Art. 9. Por intermedio del Ministerio se elevará al H. Congreso de la Nación, simultáneamente, un proyecto de ley estableciendo las condiciones uniformes de preparación del profesorado secundario, á fin de que pueda ajustarse á la respectiva ley el plan de estudios que sanciona la nueva Facultad de Filosofía. Art. 10. Comuníquese, publíquese, etc.

«Buenos Aires.....de 1914. *Ministerio de Justicia é Instrucción Pública.* Al Honorable Congreso de la Nación. El P. E., en cumplimiento de lo dispuesto en el art. 9 del decreto de esta fecha, que se acompaña á V. H. como dato ilustrativo, tiene el honor de someter á la aprobación del H. Congreso el proyecto de ley sobre las condiciones exigidas para obtener la *facultas docendi* y ejercer el profesorado de enseñanza secundaria. Es necesario determinar, en una ley breve y clara, el *minimum* de preparación científica y pedagógica que se exige para ocupar las cátedras de los colegios nacionales, escuelas normales y establecimientos de segunda enseñanza. Hasta ahora se ha preferido determinarlo por medio de decretos, que no ofrecen garantía de estabilidad definitiva, pues son frecuentemente modificados por otros, obedeciendo á la convicción doctrinaria de sus respectivos firmantes, pero produciendo en la práctica inconvenientes evidentes, pues eso ha dado lugar á que coexistan diversas series de profesores diplomados, con diferente preparación. Es así como se da hoy igual valor á los diplomas de profesores de esa naturaleza, emanados de la Facultad de Filosofía y Letras, y del Instituto Nacional del Profesorado, á pesar de ser absolutamente distintos los planes de estudio de ambas instituciones y muy diferente la preparación docente de unos y otros egresados. No es lógico que el gobierno tenga, respecto del profesorado que depende directamente de él, dos conceptos diversos; como no era lógico, antes del decreto de la fecha, que oficialmente se sostuviera con erogaciones del presupuesto, dos instituciones análogas, con igual propósito y en una misma ciudad. No le corresponde al P. E. dictar planes de estudio para las universidades pues, con

arreglo á la ley N^o 1597, es esta atribución propia de las respectivas Facultades. Pero el H. Congreso puede fijar por ley el *minimum* de exigencias para la preparación del profesorado secundario, pues los establecimientos de segunda enseñanza dependen directamente del gobierno, y es lógico que éste tenga un criterio á que ajustarse para apreciar la competencia docente de los mismos. Considera el P. E. que, tratándose de un asunto urgente y, á la vez sencillo, puesto que se busca simplemente sancionar, uniformándolo, lo existente, V. H. podrá prestar su sanción, en las presentes sesiones, al proyecto de ley acompañado. Dios guarde á V. H.

«*Proyecto de ley.* El Senado y Cámara de Diputados, etc. Art. 1. Para ser profesor de enseñanza secundaria se requiere, como *minimum* de preparación científica y pedagógica: 1. para cualquier especialidad: ciencia de la educación é historia de la pedagogía, historia de la filosofía, psicología, lógica y ética; 2. para los de la sección letras: idiomas (muertos y vivos) historia de las literaturas antiguas y modernas, estética é historia del arte; 3. para los de la sección de historia: idiomas (muertos y vivos) historia universal, americana y argentina, antropología, sociología, geología, geografía física y humana, arqueología, estética, literatura castellana; 4. para los de la sección de filosofía: idiomas (muertos y vivos) biología, sociología; 5. para los de ciencias exactas: matemáticas, geología, física, química, minerología; 6. para los de ciencias naturales: biología, botánica, zoología, mineralogía, antropología, geografía física, anatomía, fisiología é higiene; 7. para los de ciencias sociales: sociología, historia americana y argentina, geografía argentina, derecho constitucional, economía política, instrucción y moral cívica; 8. para los de ciencias físico químicas: física teórica y experimental, trigonometría y geometría analítica, cálculo infinitesimal, mecánico racional, física técnica y matemática, química inorgánica, idem analítica, idem industrial, idem orgánica físico-química; 9. para los de higiene y fisiología: anatomía, ciencias biológicas, histología, fisiología, higiene. Art. 2. La preparación científica y pedagógica del profesorado secundario estará á cargo de la Facultad de Filosofía de la Universidad de la Capital y de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de La Plata; así que cualquiera de esas Universidades comunique al P. E. haber organizado su plan de estudios en forma de satisfacer la exigencia del artículo anterior, no se nombrará en adelante á profesor alguno de segunda enseñanza que no tenga el diploma respectivo, y solo en el caso de no alcanzar el número de diplomados podrán ser nombrados los doctores universitarios ó técnicos reconocidos, quedando prohibido á la Contaduría de la Nación liquidar planilla alguna de sueldos que no se ajusten á la presente disposición. Art. 3. Comuníquese, etc.»

Eso, en cuanto á la faz legal y gubernamental; en cuanto á la administrativa y pedagógica, la forma práctica de realizar la fusión de ambas instituciones y llegar á constituir «una pequeña Sorbona», como decía el Dr. Rivarola, era — en mi entender — la siguiente:

La nueva Facultad de Filosofía se dividiría en 8 secciones, á saber:

a) ciencias filosóficas; *b)* idem históricas; *c)* idem geográficas; *d)* idem matemáticas; *e)* idem físicas; *f)* idem químicas; *g)* idem biológicas; *h)* idem filológicas. He aquí cuales serían las cátedras de cada una de esas secciones: 1. sección de ciencias filosóficas, propiamente dichas: *a)* crítica del conocimiento y lógica; *b)* ética y metafísica; *c)* historia de la filosofía; *d)* psicología experimental: 1ª parte; *e)* idem 2ª parte; *f)* idem comparada; *g)* psicología general, 1er curso; *h)* idem 2º curso; *i)* estética; además: *j)* trabajos de laboratorio para los dos cursos de psicología experimental; *k)* ejercicios filosóficos y psicológicos, para los otros cursos; y finalmente, *l)* metodología y práctica de la enseñanza; es decir, serían conferencias de carácter general: *a)* historia de la filosofía; *b)* lógica; *c)* psicología general *d)* estética, y serían de carácter especial, ó sea con trabajos de laboratorio ó seminario: *a)* psicología experimental; *b)* ética y metafísica; *c)* sistemas filosóficos; 2. sección de ciencias históricas: *a)* introducción y crítica de la historia; *b)* historia universal; *c)* filosofía de la historia; *d)* historia americana, 1er curso: *e)* idem 2º curso; *f)* historia colonial; *g)* historia argentina; *h)* arqueología americana; *i)* sociología; *j)* moral cívica; además: *k)* metodología y práctica de la enseñanza de la historia; *l)* idem de moral cívica; *m)* seminario de historia universal; *n)* idem de historia americana; 3. sección de ciencias geográficas: *a)* cosmografía general, con geografía astronómica y geográfica; *b)* geología general y morfología; *c)* introducción al estudio geográfico: meteorología y oceanografía; *d)* geografía sudamericana, especialmente argentina; *e)* geografía corográfica de Europa; *f)* antropogeografía; *g)* geografía comparada; además: *h)* un instituto geográfico, donde se hagan trabajos prácticos de investigación; *i)* metodología y práctica de la enseñanza; 4. sección de ciencias matemáticas: *a)* matemáticas generales; *b)* trigonometría plana y esférica; *c)* geometría analítica, 1ª parte; *d)* idem 2ª parte; *e)* cálculo infinitesimal, 1ª parte; *f)* idem 2ª parte; *g)* geometría descriptiva y proyectiva; además: *h)* seminario científico con ejercicios; *i)* metodología y práctica de la enseñanza; 5. sección de ciencias físicas: *a)* física experimental, 1er curso; *b)* idem 2º curso; *c)* física teórica; además: *d)* trabajos prácticos en el laboratorio; *e)* investigaciones científicas y discusiones sobre problemas nuevos de física; *f)* metodología y práctica de la enseñanza; 5. sección de ciencias químicas; *g)* química inorgánica, 1er curso; *b)* idem 2º curso; *c)* química orgánica, 1er curso; *e)* idem 2º curso; *f)* química industrial; *g)* físico-química; *h)* mineralogía, 1er curso; *i)* idem 2º curso; además: *j)* trabajos prácticos y ejercicios de laboratorio en los primeros cursos; *k)* investigaciones científicas en el último; *l)* capítulos elegidos de la química moderna, con discusión en nuevos trabajos publicados; *m)* metodología y práctica de la enseñanza; 7. sección de ciencias biológicas: *a)* biología general; *b)* biología botánica; *c)* idem zoológica; además: *d)* trabajos de laboratorio; *c)* metodología y práctica de la enseñanza; 8. sección de ciencias filológicas: *a)* griego, 1er curso; *b)* idem 2º curso; *c)* latín 1er curso; *d)* idem 2º curso; *e)* gramática histórica del castellano; *f)* litera-

tura castellana, 1^{er} curso; *g*) 2^o curso; *h*) francés; *i*) literatura francesa, 1^{er} curso; *j*) idem 2^o curso; *k*) inglés; *l*) literatura inglesa; *m*) alemán; *n*) literatura alemana; *o*) italiano; *p*) literatura italiana; además: *q*) trabajos de seminario para cada literatura; *r*) metodología y práctica de la enseñanza.

Cada sección tendría, para el servicio de su enseñanza, un instituto especial, á saber: *a*) laboratorio de psicología experimental; *b*) seminario histórico y museo arqueológico; *c*) instituto de física; *d*) laboratorio de química y mineralogía; *e*) instituto geográfico; *f*) instituto biológico; *g*) seminario filológico. La enseñanza, pues, se daría así: *a*) en cursos teóricos, reunidos en secciones; *b*) en seminarios científicos: en las materias en las que los estudiantes tienen que estudiar las fuentes, ó leer y discutir obras científicas, el profesor titular deberá disponer de una biblioteca especial y de fondos para completarla y tenerla al día, en su carácter de director del seminario; *c*) en institutos especiales: en aquellas materias donde deben realizarse extensos trabajos prácticos, y por consiguiente se dispone de colecciones de mucho valor y de locales amplios, el director de cada instituto tiene especialmente la tarea de encaminar á los estudiantes del curso del doctorado en los métodos de investigación y procurar la producción científica de su instituto.

Esa organización se obtendría, sin mayor gasto, con solo fusionar materialmente en una nueva Facultad de Filosofía, á la existente y al Instituto: todos los elementos están ahí, parte en una institución y parte en la otra; todo es cuestión de amalgamarlos y organizarlos debidamente. Se constituiría así una pequeña Sorbona, para cultivar la ciencia pura y la investigación, en los cursos de doctorado; y para expedir diplomas de profesores secundarios, en los cursos generales. Para estos últimos, la orientación general sería seguir una materia como especialista, obteniendo para ello la *facultas docendi*, y dos materias auxiliares. En el plan de estudios se establecería cuáles son las materias auxiliares obligatorias; así: *a*) todo aspirante al profesorado de un idioma cualquiera, debería forzosamente seguir á la vez los cursos de castellano; *b*) la historia debe complementar á la geografía y viceversa; *c*) las matemáticas á la física y viceversa; *d*) la química á la mineralogía y geología y viceversa; *e*) la biología á la física y química; etc.; pero todo candidato, de cualquier especialidad que fuere, asistirá á los cursos filosóficos, como elemento de cultura general; y además: á los de metodología y práctica de la enseñanza de su especialidad. Los doctorandos deberían obligatoriamente presentar como tesis, un trabajo original sea de laboratorio ó de seminario.

La nueva Facultad resolvería, en su oportunidad, la organización de los cursos necesarios para preparar profesorados especiales: los de escuelas comerciales, técnicas, industriales, artísticas, etc. Por de pronto, su actividad se concretaría á formar el futuro personal docente de los colegios nacionales y de las escuelas normales.

Porque hoy, por hoy, lo grave de la situación actual es que el Instituto fué fundado para aplicar el sistema alemán de seminario pedagógico y no lo aplica, pues ha falseado por completo su objetivo,

transformándose en una pseudo Facultad universitaria, con laboratorios é institutos valiosísimos, destinados á trabajos de investigación, lo que es absoluta y diametralmente opuesto á la razón de ser de su creación. Esta es la situación singular que no puede ni debe continuar: el Instituto, al organizarse en tal forma, se suplanta á la enseñanza respectiva de las diversas Facultades universitarias existentes, descalificándolas en el hecho y considerando necesario establecer cursos propios de determinadas materias, ya existentes en aquellas, pero que conceptúa deficiente ó incompetentemente dirigidos. El Ministerio, al acordarle ampliamente los recursos para esa transformación, no se ha fijado en que, con ello, á su vez descalifica á la Universidad entera, pues si no considerase que los cursos de ésta son deficientes no establecería otros nuevos é idénticos, con duplicación de cátedras, de laboratorios, de colecciones, de locales, etc. Hay en esto un evidente desgobierno: si se cree que la enseñanza universitaria es deficiente debe buscarse su mejora y perfeccionamiento dentro de los resortes existentes y acordando los recursos requeridos, de modo que es innecesaria la existencia de un Instituto que tiene cátedras análogas y elementos iguales ó superiores de trabajo; si se considera, por el contrario, que la enseñanza universitaria es suficiente, tal Instituto es también innecesario, porque representa una duplicación de cátedras y laboratorios. El dilema es férreo: la enseñanza científica debe darla exclusivamente la Universidad, en una ó en varias Facultades, ya que la ciencia es una sola y no varía según el objetivo á que se dedique quien la estudie; en cuanto á la parte profesional ó sea la enseñanza práctica para ejercer el profesorado, evidentemente corresponde á un seminario pedagógico, que se concrete á la metodología de la enseñanza respectiva, en cursos teóricos y en clases prácticas en el colegio nacional anexo. Si la enseñanza universitaria es deficiente como ciencia, debe procurarse que se subsanen sus defectos, pero no dejarla tal cual es y levantar subrepticamente, frente á frente, una nueva Universidad con el nombre de Instituto Nacional del Profesorado.

He visitado minuciosamente las instalaciones de los distintos departamentos del Instituto, hoy diseminados en una decena de casas, que mañana podrán ser veinte ó cuarenta, á medida que se vayan creando otros nuevos departamentos, pues en aquella pseudo-Universidad, como en la verdadera y oficial, el crecimiento de las diversas disciplinas es ilimitado; he asistido á sus clases y he sacado la impresión más favorable de su enseñanza, y verdadera admiración por los valiosísimos elementos de estudio reunidos. Pero eso no hace sino afirmar mi opinión de que nos encontramos en presencia de un gran error pedagógico: se ha organizado una nueva Universidad, todavía en miniatura, pero en camino de ser tan ó más amplia que la otra; los departamentos no están instalados con el fin exclusivo de formar profesores, es decir, con material solo de enseñanza, sino de ser principalmente centros de investigación original, de cultivo de la ciencia pura, de experimentación exclusivamente científica. Es decir, se han repetido los laboratorios y las instalaciones existentes ya en las diversas Facultades de nuestra Universidad oficial; se han du-

plicado cátedras que funcionan en aquéllas; se ha olvidado por completo el fin único y especial del Instituto, que consiste en formar el profesorado secundario, para relegarlo poco á poco al segundo lugar y dar el primer puesto á la investigación y á la ciencia, que, junto con la respectiva preparación profesional, forman el objetivo de las otras Facultades. Estoy seguro de que jamás el Ministerio de Instrucción Pública ha practicado una investigación seria relativa á tal transformación, porque nunca habría consentido en el absurdo de erigir otra universidad al lado de la existente.

Además, el capítulo del gasto es importante, sobre todo en momentos como el actual: el Instituto tiene un presupuesto anual considerable, superior á varios centenares de miles de pesos, mayor que el de algunas Facultades, y forzosamente irá cada día en constante aumento; tal erogación se repite en la Universidad para sostener análogos departamentos, con el evidente inconveniente de que en lugar de tener, para cada cátedra, una instalación verdaderamente espléndida, se dividen los recursos en dos instalaciones buenas, con repetición, absolutamente innecesaria, de los mismos elementos de estudio. Esto es un gasto injustificado é inconveniente: si sobra el dinero, reúnanse las partidas de un mismo objeto en un solo lugar, lo que permitirá mejor y mayor resultado.

Las cosas no pueden continuar como están: van contra la lógica y el sentido común. El pensamiento del ministro Fernandez fué aplicar aquí el excelente é inmejorable sistema alemán de seminario pedagógico: para eso se contrataron profesores especialistas en Alemania; pero éstos, una vez aquí, han hecho falsear tal propósito, y han logrado organizar, silenciosamente y en pocos años, una pseudo-Universidad para rivalizar con la existente. Esto es absurdo del punto de vista pedagógico y de gobierno, pues mantener con el mismo tesoro dos universidades oficiales en la misma ciudad es un lujo que ningún país alguno se concede y que carece de objeto y explicación: el Instituto ha sido exclusivamente fundado para formar profesores secundarios y no para enseñar ciencias ni para investigar; esa desviación de su objetivo es lo que lo coloca en la más falsa de las situaciones. Por eso se buscó, con la idea de la fusión, regularizar tal cosa, no perdiendo lo existente y haciéndolo servir para organizar, según la expresión favorita del Dr. Rivarola: «una pequeña Sorbona». Esto pudo haberse fácilmente realizado en junio próximo pasado si ambas instituciones se hubieran puesto de acuerdo en el plan de fusión que les pidió el Ministerio de Instrucción Pública; pero fracasó, debido á la actitud de la mayoría predominante en el Instituto. Hoy, en el momento actual y dadas las preocupaciones que aquí provoca el presente terrible conflicto europeo, no creo que ni el P. E. ni el Congreso puedan, ó quieran ocuparse del asunto. Continuará entonces por algún tiempo más lo que yo llamo del punto de vista pedagógico y de gobierno, un grave desacierto administrativo, sin excusa ni justificación, pero—; y ojalá me equivoque en esto!— se corre peligro de que quizá el Instituto siga el mismo destino de la extinguida Escuela Normal Superior, á la que no pudieron salvar ni sus valiosas colecciones ni su excelente personal docente, ni el alto

objetivo pedagógico de su fundación. Me parece que si el Instituto cree que con ganar tiempo conquista una victoria, será esta muy precaria, porque tarde ó temprano cualquier miembro del Congreso pondrá la cuestión á la orden del día: y la intolerable situación actual no podrá ciertamente durar; cualquier día la misma Universidad, apercibida de lo que sucede, reclamará ante el P. E.: y no sé que explicación podría encontrarse á lo que pasa. Todo esto lo he expuesto, directa y personalmente, más de una vez al rector y á los principales profesores del Instituto; pero si bien estos últimos se han dado cuenta de la gravedad de la situación y se han mostrado dispuestos a incorporarse á la Universidad, aquél y el resto del cuerpo docente persisten en el error de creer posible la continuación de de la pseudo-rivalidad actual: suya exclusivamente será la responsabilidad si, por tal inexplicable miopía, pierden el Instituto, pues ya la fusión es quizá difícil y posiblemente cabría ahora sólo una anexión simple, y quien sabe si no se llega radicalmente á la disolución misma. Pero convengo en que sería lástima que se malograra lo existente; mas, si se desea salvarlo, es preciso no cerrar los ojos á la realidad y creer que podrá indefinidamente continuar esta situación de dos Universidades rivales: la una, oficial; la otra innominada.

He aquí, señores, porque he considerado y considero, que la única solución posible es la fusión explicada: para mí es indiferente el *modus operandi*, sea en forma de decreto, ó de ley.

He dicho.

ERNESTO QUESADA,

Profesor en las Universidades de la Capital y La Plata.

LA ESCRITURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

SUMARIO: Generalidades.—Letra oblicua.—Letra derecha.—Tres cuestiones importantes: *condiciones, adopción, libertad* en la elección del sistema.—Requisitos que deben tenerse en cuenta para enseñar á escribir.

INSTRUCCIONES DADAS AL PERSONAL DIRECTIVO Y DOCENTE DE LAS ESCUELAS DE LA PROVINCIA, PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA.

La escritura es la combinación de Signos convencionales, ó letras, que representan materialmente las palabras.

La escritura, la lectura y el manejo del número, son denominados ramos instrumentales, base ú origen de toda enseñanza en la escuela primaria.

La misión instructiva de la escuela, en su primera fórmula mental, es, entonces, enseñar á leer, á escribir y á contar; su expansión consiste en dilatar estos horizontes hacia el saber humano, tomando como instrumento estos aprendizajes, pero bien hechos.

La misión educadora va por otros medios á otros fines.

De estas tres enseñanzas, que siempre son problemas para la escuela primaria —cuando diaria y constantemente se las tienen por ideal—toca ahora, ocuparnos de la escritura. Porque no es cosa baladí su enseñanza —aunque para muchos implique un mecanismo abstracto —hemos de ocuparnos con cierta intensidad, á fin de que se acentúe el esfuerzo y responda á las exigencias de la escuela que debe, á toda costa, hacerla eficaz, dotando al niño de aptitud manual para escribir, y escribir en tipo de letra definido, sea cual fuere, después de haberse decidido por el que esté más en concordancia con sus aptitudes y su gusto estético.

Antes de decidir al niño al aprendizaje de esta asignatura, es necesario conocer el sistema que ha de usarse; pero comprendido que conocerlo significa poseerlo, dominarlo, tener fe en sus resultados y batallar, paso á paso, día á día, año en año, hasta regularizarlo en las clases, en las escuelas y toda labor escrita fuera de ella, para que se arraigue en la conciencia de los educandos y, en una palabra, se caracterice y caracterice nuestra escuela. Quien vea una *plana*, sea del tipo ó sistema de letra derecha ó inclinada, en una escuela,

debe ver, con seguridad, otra igual de una escuela cualquiera. ¿Por qué el dibujo Malharro, por ejemplo, es el mismo en cualquier escuela? Me dirán: «que por la difusión de ese solo sistema ó método», lo mismo en Slojd, que en Ejercicios físicos, adoptando el «Sistema Argentino»; pues bien: sea letra derecha ó inclinada, y habiendo adoptado el sistema *Apletón*, el tipo ese, y no otro, debe ser el que caracterice á la escuela entrerriana en materia de escritura y caligrafía.

LA LETRA OBLICUA

Está averiguado, ciertamente, que la escritura inclinada data desde la introducción de la pluma metálica en Inglaterra, mientras que la escritura derecha es la antigua escritura nacional francesa.

En letra oblicua hemos aprendido á escribir nosotros y escribieron los antepasados nuestros, porque en el país fué el sistema predominante y único.

Los cursos de metodología pedagógica, dictados en los institutos normales del país, difundieron ese sistema, y, como aprendimos tal vez mecánicamente, la divulgamos, en la práctica de aplicación, conscientemente y en la escuela pública, después, á base de saber y experiencia.

En aquel sistema era de uso corriente la oblicuidad en la dirección del cuerpo de escribiente, en el papel, en el tablero del banco, en la dirección del porta-pluma. Basta tomar un cuaderno de letra inclinada y revisar con esmero sus carátulas para encontrarse con las instrucciones respecto á los factores que forman la asignatura: el niño y la posición, el pupitre y el cuaderno. Nada puede decirse, descuidó ese sistema: condiciones fisiológicas é higiénicas, condiciones pedagógicas, condiciones prácticas y económicas. Así lo hemos practicado muchos años, llegando hasta formar, lo que hoy buscamos, *carácter en la escritura*, al punto que ciertos establecimientos dieron sus alumnos, con un tipo de letra definido y único, dentro del sistema en uso, que era el oblicuo.

El cuaderno «Garnier» de Escritura Inglesa, hizo su época. Era el tipo de letra inclinada, latina ó italiana, de perfiles dóciles y sueltos, de trazos contrastantes del grueso ó lleno y al delgado.

El cuaderno «Spencer» introdujo la letra suave, de trazos delgados, lánguidos y sueltos. Mejoraba la estética; pero exigía mucha habilidad y educación manual, que no es dable, generalmente, en la escuela primaria, salvo, en ocasiones, en los grados superiores, y más en las niñas que en los varones, porque la escritura está, á mi entender, en concordancia con los temperamentos y las modalidades de cada sexo, con sus excepciones por cierto.

Los higienistas, médicos, educadores, etc., etc., estuvieron maravillados del sistema y sus éxitos materiales (como aprendizaje), fisiológicos é higiénicos, como imperturbables al organismo humano.

Pero un buen día, la ciencia encontró que la miopía atacaba á

los escolares, lo mismo que la escoliosis, el desnivel de los hombros, la desviación del cuello, etc., etc., y fué á estudiarlo en el aula, allí donde el niño permanece la mayor parte del día sometido á la tarea conocida, muchas veces en desaliño á título de una libertad individual mal ejercitada y fomentada por negligencias del maestro, olvidando que todas las exigencias en posiciones y maneras de los alumnos, son indisciplinadas para el cuerpo, como para el espíritu; fué á estudiarlo allí, en los momentos de la labor manual, para derivar de las posiciones tranquilas y de las enseñanzas mismas, los factores originarios de tales defectos.

La posición para el trabajo escrito fué el punto culminante. ¿De qué dependía esa oblicuidad que desviaba la posición normal del educando, y engendraba vicios y males en el organismo? De la escritura oblicua que requería una posición igual en los factores constitutivos de la operación.

Si el mal era originado por aquel sistema que obligaba á toda inclinación, el remedio debía buscarse en el sistema opuesto, que trae aparejada la posición normal en el niño, en el cuaderno, en el pupitre, etc., etc., es decir, derecho.

Así se pensó y se hizo, sin antes observar que con la posición normal del cuerpo, puede escribirse en uno ó en otro sistema, según convenga á la estética, á la facilidad, rapidez y legibilidad de la escritura.

LA LETRA DERECHA

La escritura derecha no es, seguramente, una cración nueva, reciente.

En Francia se escribía derecho en el Siglo XVIII, lo atestiguan los archivos epistolares de familias; en España usaron el sistema hasta mediados del Siglo XIX, según versiones de la «Paleografía Castellana» de Colomera Rodríguez, y así en otros puntos del mundo civilizado.

En los últimos tiempos, la letra derecha se generalizó en Europa y algunos estados americanos la incorporaron en sus Planes de Enseñanza.

El promotor de esa evolución en nuestro país, fué el pedagogo doctor Francisco A. Berra, quien incorporó la letra derecha al Plan de estudios de las escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires, confiado de tal manera en el éxito de la reforma, que para las escuelas nocturnas de adultos prescribió la enseñanza ambidextra; es decir, elevó á su mayor exponente sus ventajas utilitarias. No voy á sostener la tesis de la escritura ambidextra, pues sería encerrar una cuestión, difícil de resolver, máxime si hemos de respetar la tradición arraigada de la herencia en la aptitud manual, respecto del órgano ejecutor.

La difusión de la letra derecha en Buenos Aires, planteó el problema de la innovación en provincias, dentro del terreno de una

enseñanza presumible, del todo beneficiosa, desde que venía del extranjero abonada, en su eficacia, por el juicio insospechable de médicos y pedagogos.

La Dirección General de Escuelas de Entre Ríos, también la incorporó al Plan de Enseñanza de las escuelas de su dependencia, guiada por su espíritu progresista, merced al cual ha incorporado tantas otras enseñanzas útiles, modernas, que caracterizan la escuela pública de Entre Ríos.

Quien expone estas ideas tuvo el honor de inaugurar y dictar aquel Curso Temporario primero, al que concurren obligatoriamente, los vice-directores de las escuelas, y espontáneamente, directores y maestros. Era en Enero de 1908. Hoy, todos lo saben, la letra derecha está oficializada en las escuelas de la provincia. Buscamos la evolución que la práctica nos aconseje y, sobre todo, una situación que no sea extrema, en ninguno de los casos, ya que en esta asignatura no es solo la idea que impone, sino la mano y el brazo que ejecutan.

Tres cuestiones conviene plantear en este asunto:

1º La Escritura Derecha, por sus condiciones esenciales, satisface las condiciones de la vida moderna?

2º ¿Conviene adoptarla en la escuela primaria?

3º Debe adoptarse el sistema en todos los grados de la escuela completa (1º al 6º), o debe darse libertad al alumno, para que desde cierto momento adopte el sistema que más se adapte á sus aptitudes y á su libertad personal? De convenir la bifurcación, desde qué grado se establecería?

PRIMERA CUESTIÓN.—Clasifiquemos esas condiciones esenciales:

A. Condiciones fisiológicas é higiénicas.

B. Condiciones pedagógicas.

C. Condiciones prácticas y económicas.

A. *Condiciones fisiológicas é higiénicas.*—Después de una serie de artículos del doctor Javal, publicados en la «Revista Científica» de París, el Ministro de Instrucción Pública de Francia, encargó á una comisión de médicos afamados, «buscara el progreso de la miopía entre los escolares é indicara los remedios á una situación que empeoraba día á día».

En efecto: había constatado el doctor Dubrisay que en las escuelas elementales había un 7 0/0 de miopes, en las escuelas superiores un 8 0/0, en los liceos un 26 0/0 y en las facultades un 59 0/0. Cifras idénticas produce el doctor Ox, en la proporción de un 6 0/0 para la escuela primaria, de un 25 0/0 para los liceos y de un 60 0/0 para la universidad; es decir, que la miopía aumenta con el estudio y con la estadía del sujeto en la escuela.

Los ortopedistas, como los oculistas, entre ellos el citado doctor Dubrisay, dicen que: «la deformación más frecuente que se encuentra en los jóvenes, egresados de las aulas, es una escoliosis de un tipo especial, de curvatura única, con convexidad á la iz-

quierda, complicada con una elevación del hombro izquierdo y una inclinación de bacinete».

La citada comisión declaró, á raíz de sus estudios, que los defectos visuales y las deformaciones físicas del organismo, dependían, en gran parte, de la violencia á que, por repetidas horas diarias, los niños se veían sometidos en la escuela, adoptando posiciones inadecuadas para escribir, dibujar, ó, en fin, para cumplir la labor diaria de la escuela, liceo o universidad.

Era necesario subsanar en algo, en lo posible, aquel mal, y el factor más eficaz lo encerraba la posición para escribir. La mejor posición será la que sea más natural, y como nuestro cuerpo es un conjunto simétrico, dicha posición sería la normal de nuestro cuerpo y organismo, es decir, de frente.

Resuelta así la cuestión, cabe preguntar si es una necesidad inherente á la letra derecha la posición derecha. Aparte de otras consideraciones pedagógicas que la aconsejan como aceptable en la enseñanza, y que explicaré oportunamente, no hubo discrepancia en el seno de la Comisión para opinar que dentro de la regla invariable de la simetría, y como medida precaucional para que los ojos trabajen igualmente á la vez, y á iguales distancias, era necesaria la colocación derecha del papel y la dirección vertical de la letra. Adoptaron entonces la fórmula de Saud: «una escritura derecha, sobre papel derecho, y para ejecutar estando el cuerpo derecho».

Conozcamos ahora la palabra de los higienistas. Del manifiesto del comité de la «Liga gratuita de la escritura derecha» de París, entresaco lo siguiente, que pertenece á la Sociedad de Higiene y de Medicina Pública: «Para enseñar la escritura inglesa en las escuelas y para practicarla regularmente, se obliga á los niños á colocarse en una posición anormal».

En efecto: el cuerpo debe estar inclinado y apoyado enteramente en un solo costado; el codo izquierdo debe estar más levantado que el codo derecho y éste arrimado contra el cuerpo.

Como consecuencia, el hombro izquierdo se levanta; la columna vertebral, tan frágil todavía en los niños, se desvía de la posición vertical, y el costado izquierdo del pecho viene á apoyarse con más ó menos fuerza contra el borde de la mesa. Esta posición inclinada obliga á la cabeza á inclinarse hacia adelante; los ojos se aproximan al papel, se acomodan poco á poco á una visión demasiado corta y la miopía se desarrolla completamente á su gusto. Y se dijo: «Hay, pues, que prescribir esta posición de las escuelas reemplazándola por la de la escritura derecha, que es simple y normal, y no predispone á lamentables afecciones. Los niños de las escuelas en cuyo cuerpo, esqueleto y músculos están en plena formación, necesitan posiciones normales y correctas. La escritura derecha es la única que permite que el niño esté en su banco sentado derecho y la única que permite la posición simétrica y paralela de todos los órganos del cuerpo, puesto que estando éste bien á plomo los huesos de la pelvis soportarán su peso, y descansando sobre el pupitre ambos antebrazos, desde su parte media,

más ó menos, impedirán que el peso del cuerpo sea soportado por un codo afectando á los hombros».

La objeción más fundamental que se opone á esta trilogía, por decir así, *cuerpo derecho, papel derecho y letra derecha*, es la de que «el cuerpo puede tenerse derecho, bastando para ello inclinar el cuaderno cuanto se desea». Tal objeción fué un argumento más para los higienistas, puesto que desde el momento que se inclina el cuaderno la línea de los ojos deja de ser paralela á la de la escritura: el ojo izquierdo se acerca más al papel que el derecho y acomodándose asimismo á esta visión anormal, sin quererlo, sin darse cuenta, se favorece la predisposición á la miopía. El niño de hoy será hombre mañana, y entonces tendrá la libertad de inclinar su escritura, de fijarle su propia personalidad; pero mientras tanto, su cuerpo ya estará formado y habrá adquirido la costumbre de adoptar una posición normal apta para su comodidad y mantenimiento de un buen desarrollo orgánico.

B. *Condiciones pedagógicas*. — Pedagógicamente, todo buen sistema de escritura debe reunir tres condiciones especiales: *claridad, belleza, rapidez*; dependiendo estos requisitos de la oblicuidad, de la altura, del ancho, del grueso, de la curvatura y del enlace.

Toda letra que por su mal trazado no pueda ser leída ó sea de difícil lectura, deja de ser clara, y como la letra escapa á la escritura de la mayor parte de las personas ilustradas, parece que hacen gala de garrapatear esas formas indescifrables que los cajistas de imprenta interpretan por parte de adivinación, al decir de alguien.

En cuestión de claridad, los caracteres perpendiculares son más claros que los oblicuos. De aquí que las formas serán más legibles cuanto más se acerquen á la perpendicular. Hay más: es sabido, dice Mercante, que la propensión del niño es en absoluto á la línea vertical. En efecto: el sujeto tiene la idea de un cuerpo que cae; su trayectoria es la línea vertical; las lecciones de formas empiezan, según muchos métodos en práctica, con la línea vertical; la geometría plana enseña después del punto la línea perpendicular, y éstos no son sino auxiliares del dibujo. La escritura, en el sentido de formar exactamente los caracteres, se llama caligrafía, y este arte no es más que el dibujo lineal reducido á pocas líneas ó elementos generadores de letras que, á su vez, forman las letras generadoras de un grupo mayor. Se observa, desde luego, una dualidad de circunstancias que favorecen á la dirección vertical de la escritura: la claridad y la tendencia natural del niño hacia la dirección de esos trazos.

En este método partiendo del trazo vertical como primer elemento generador y consecuente con aquello de que pedagógicamente es necesario iniciarse en lo simple para ir á lo compuesto, buscamos un signo sencillo, simple, que represente algo para el niño y sirva de base para nuestro alfabeto. Este signo no es otro que la *i*, engendrado por la perpendicular y el arco.

Los caracteres redondos son también más claros que los agudos ó angulosos. La letra derecha ó vertical no debe ser angulosa;

indefectiblemente tiene que ser redondeada ó redonda. Por esto es que las letras spencerianas y yanquis, aun cuando se las traiga á la dirección vertical comprometen el problema de la claridad, pues hemos podido comprobar en algunas experiencias que es casi un imposible para el niño ejecutar con libertad, siquiera á medias, letras compuestas de curvas quebradas, sin penetrar al máximo de la angulosidad, vale decir, sin obscurecer y dificultar su legibilidad. La forma elíptica encuadrada en su regular proporcionalidad entre el ancho y el largo, dá un tipo de letra que no resulta despojado de hermosura, es legible por excelencia, y facilita para los modelos desde que se encuadra á una forma geométrica más sencilla que el círculo.

La claridad requiere proporción entre el alto, el ancho y el grueso de las letras. Ninguna más á propósito que la letra derecha para establecer una escala simplificada á este respecto; lo tolera su misma forma, sin violencia alguna.

La enseñanza puede hacerse en tres tamaños: mayor, mediano y menor. El estudio instructivo ó enseñanza teórica, debe hacerse en tamaño mayor, para el detalle que ofrece á la vista y á la ejecución.

Si la caligrafía no es más que el dibujo lineal de la letra sujeta á reglas especiales, apréndala el niño en tamaño mayor, donde puede fijar con mayor intensidad su observación, comparando sus partes, para proceder á la educación caligráfica de tamaño medio y menor.

Otra forma es de hacer las clasificaciones por espacios, dando al primero, que ha de servir de bases, una justa medida en relación á la aptitud manual de los niños de primer grado, y sucesivamente al superior.

La belleza de la letra, depende de las líneas curvas; esta puede ser de una flexión, como la circunferencia y la elipse, y de flexiones contrarias, como la *s*.

Ahora bien, siendo la caligrafía una aplicación ó derivación del dibujo, pertenece también á las bellas artes, y como tales se inspiran en el sentimiento estético. Por consiguiente, tanto más meritoria es una forma de letra, cuanto más bella y más agradable sea á la vista. Una buena letra es, hoy día, hasta un medio lucrativo.

La letra sin belleza se hace repulsiva, decía Castro Legua, en las asambleas del magisterio de Sevilla, y hay buenos escritores que dejan de leerse ó se leen con hastío por culpa de su propia caligrafía.

Se sabe, sin embargo, que la escuela primaria no tiene por objeto formar calígrafos, y es absurdo pretender que el alumno se coloque á igual altura que el modelo. Su aptitud manual y la dedicación especial á que se consagre más tarde, le perfeccionarán en este arte difícil.

La rapidez en la ejecución, importa ahorro de tiempo.

No se caracteriza mal la vida moderna cuando se dice que está definida por una constante actividad, que nos hace buscar para todos sus actos los procedimientos de ejecución más rápidos y menos costosos.

Ciertamente, por ello es que, á menudo, se suplantán todas las características de una buena letra á la rapidez, sea por una necesidad profesional, por una pasajera circunstancia social ó por el afán de trasladar al papel con prontitud, nuestras ideas.

Pero convengamos que la rapidez no depende solamente de la suficiente educación manual que haya podido proporcionar la escuela á los educandos, sino, muy especialmente, de la formación de las letras de todo un sistema completo, con ligados y reparaciones. Si en los sistemas de escritura oblicua se ha resuelto el problema favorablemente en tal sentido, ¿hemos de creer que, en los sistemas de escritura derecha no pueda resolverse con igual éxito? Claro que no, porque el problema está resuelto.

C. *Condiciones prácticas y económicas.* — La escuela debe abordar en sus tendencias educadoras, los problemas prácticos de la vida. No se enseña á leer por saber leer, ni á escribir por saber escribir, etc., es del caso que tales adquisiciones se utilicen en la vida con provecho de los que los poseen y de los demás. Esto al caso de que uno de los principales argumentos de los opositores de la letra derecha es este: « Todos los comerciantes emplean hoy día la escritura inglesa y la exigen á sus empleados ».

A las claras es este un lamentable error: en primer lugar no se deben emplear en el comercio, en los Bancos, en las oficinas públicas, sino á los que posean buena letra, y en estas condiciones no habría porqué rechazar la letra derecha, siendo que empieza por ser más clara que la oblicua.

La « Société libre pour l'étude psychologique de l'Enfant », nombró una comisión de escritura, presidida por Mr. Mutelet, para adquirir de los administradores de los grandes almacenes de París y de los directores de Bancos, su opinión sobre el empleo de la escritura derecha en sus correspondencias comerciales. Grandes casas como el Bon Marché, el Louvre, la Samaritana, el Printemps, etc., etc., respondieron que no imponían sistema especial de escritura á sus empleados mientras sea legible y bien conformada; los Bancos, á su vez, no tenían prevención contra la letra derecha, pues precisamente para evitar las confusiones que á diario provoca la letra inglesa, empleaban cada vez, con más frecuencia, la escritura á máquina, que al fin escribe derecho.

De manera que, si el pueblo francés, donde más ha hecho camino la antigua letra nacional, no encuentra tales objeciones ¿por qué se las ha de encontrar entre nosotros, cuando se logre asimilarla con toda la característica de un buen sistema de escritura?

SEGUNDA CUESTIÓN. — ¿Conviene incorporarla á la escuela primaria?

Si solo hemos de atenernos á las opiniones trazadas por los higienistas, médicos y pedagogos, con respecto á las bondades del sistema, contamos, desde luego, con una opinión formada en su favor; pero hay más: aparte de toda otra cuestión ¿qué es lo más interesante para la escuela, como requisito fundamental, entre otros que debe poseer cualquier sistema de escritura? La *legibilidad*, vale decir que sea clara para poderse leer. La *estética* ó *belleza*

artística de la letra viene más tarde con el ejercicio, la educación manual y el dominio del sistema en uso.

Lo que generalmente llamamos en la escuela *mala letra*, no es sino la que carece de claridad, que no es legible, y no lo es, precisamente, porque se la hace angulosa, sin tamaños uniformes, desalineada, desnivelada, etc.

En este sentido la letra derecha supera á la oblicua, por más descuidadamente que aquélla se construya, y depende: 1º De que siendo la letra derecha redonda, es más clara que la inclinada angulosa; 2º Que la posición vertical de los caracteres beneficia en claridad, sobre los caracteres oblicuos. Ejemplo: si se observan varias paralelas verticales y luego varias paralelas oblicuas, ambos grupos, conservando la misma distancia de línea á línea, parece que las primeras estuvieran más separadas que las segundas.

Pues bien, si la claridad en la escritura es su punto de mira en el éxito de esta enseñanza, y la letra derecha contribuye á la buena solución del problema, optemos porque se mantenga en nuestras escuelas, como la incorpora nuestro Plan de Estudios y Programas, si bien soy de opinión que no es absoluto en todos los grados del 1º al 6º con exclusión de otros sistemas en uso.

La parte mecánica del trazado, y la concepción artística de la forma que dice del gusto estético del autor del método, producen las tres cualidades, norma ó requisitos de un buen sistema de escritura: *rapidez, claridad, belleza*.

En la práctica especial que he hecho de esta enseñanza en la Escuela Normal de Profesores de esta ciudad, tanto en Departamento de Aplicación como en el Curso Normal, y la observación recogida en las escuelas de la provincia, me hacen pensar y decir que la letra derecha no se presta sino para ejecutarla con una relativa rapidez, muy inferior á la que se adquiere escribiendo letra inclinada.

Como claridad supera á ésta, y como belleza, aun el tipo más armonioso de letra derecha no ha superado á los sistemas oblicuos.

La misma letra, como sucede con el cuaderno Apletón—que lo hay de inclinada y derecha—empeora mucho, como belleza, en el sistema derecho.

Pero, como decía, si es clara, puede ejecutarse con regular rapidez, no está despojada de belleza, y reúne condiciones favorables para el desarrollo del organismo; es aceptable su uso en la escuela primaria.

La letra derecha es *monótona*. En las planas de los diversos grados hay una constante uniformidad, á punto tal que, en grupo de mérito, no es fácil distinguir, á primera vista, la superioridad de un trabajo sobre otro. Pero siempre llama la atención la *claridad*.

TERCERA CUESTIÓN. — ¿Debe adoptarse el sistema de letra derecha, en todos los grados ó libertar al alumno para que, desde cierto momento, adopte el sistema que más se adapte á sus aptitudes y libertad personal?

Las consideraciones anteriores tienden á demostrar, y á ello me inclino, que la escritura en cuestión debe seguir incorporada á la escuela primaria.

Ahora bien, la escritura es algo inherente á la personalidad humana. Ella refleja, se puede decir, la manera de ser cada uno: su espíritu, su temperamento. Conocida su persona y vista su caligrafía, se produce una asociación tan íntima y vinculatoria entre lo uno y lo otro, que aquella dualidad se identifica en una sola cosa. Leer la letra, la firma solamente de una persona, es como si se interpretara á la persona misma.

Esto significa que una relativa libertad en la elección del sistema, debe tolerar la escuela; y como todo depende de la inclinación ó tendencia del alumno, á éste ó aquel sistema, según su naturaleza misma y sus facilidades para desempeñarse más en conformidad con el medio escolar y las necesidades de la vida real, pensemos cual será el momento propio para estimular esa libertad.

El escolar, en su comienzo, adopta los caracteres redondeados, grandes, separados y verticalmente dispuestos. Es la tendencia á la vertical, á lo *derecho*, como dice Mercante que el niño tiene como intuición natural. Por eso es que todo lo gráfico: escritura, dibujo, geometría ó lecciones sobre objetos, después de los consabidos ejercicios para desarrollar ideas, se concentra en lo que será punto de partida: la línea con preferencia vertical.

Además, la inculcación manual propia de la edad, se adapta á la construcción de la letra derecha, y favorece su evolución de perfeccionamiento, hasta que la idea que engendra, la voluntad que ordena y la mano que ejecuta, proceden en armonía al mandato del ser mismo,

Aprovechemos entonces estas circunstancias para que el niño se inicie en la letra derecha y la practique en el 1º y 2º grados. Es el momento del ejercicio, de la ejecución manual, en que la mano del niño va á adquirir destreza. Y se lograrán dos ventajas: el desarrollo de la aptitud manual y la experiencia escrita en un sistema de letra claro, legible á pesar de todas las deficiencias de una mala letra como tiene que ser la del niño en esta edad.

Conforme á la división de los grados, en primarios y superiores — división que se acentúa, también, por la incorporación de asignaturas y una relativa intensidad en su desarrollo — que en sí encierra el concepto de una edad mayor, sobre otra menor, en los escolares, abramos la oportunidad de decidir al niño por uno ú otro sistema de letra, para que, en lo sucesivo, solo á él se consagre hasta poseerla, sea trabajando en el aula ó fuera de ella.

El grado tercero es el grado intermediario de transición. Aquí la enseñanza toma forma determinada; el alumno se inicia en la exposición de ideas rudimentarias, se fomenta en él cierta independencia en el decir y en el obrar; recoge y amplía ideas en silabarios de historia, de ciencias naturales, etc., etc.

¿Por qué no ha de ser también el grado de iniciación de su libertad caligráfica? Sus aptitudes ya se han despertado, sus inclinaciones hacia uno ú otro se manifiestan; en una palabra, está en el momento de elegir.

CUARTA CUESTIÓN. — ¿Desde qué grado debe establecerse la bifurcación?

Por las consideraciones anteriores, soy de opinión que la libertad en la elección del sistema de letra, debe de iniciarse en 3^{er} grado acentuándose hacia mayor precisión y perfeccionamiento hasta el 6^o.

Las dificultades primeras, de orden mecánico, se trata de vencerlas en 1^o y 2^o grado, á fin de que la mano adquiriera destreza. Muchos y variados ejercicios en 1^{er} grado, enseñando primero á ler y á escribir paralelamente, luego practicando en copias, deberes y clases especiales de escritura. En 2^o grado una dificultad á vencer: el uso de la tinta. Con esto el ejercicio mecánico, el concepto de la forma de las letras y la posición del niño, hay tarea suficiente para todo el año.

En 3^{er} grado, iniciar las dos tendencias los que prefieran la letra derecha, los que tiendan á la inclinada.

Las clases deben desarrollarse como si fueran dos secciones en el grado: A y B, por ejemplo.

El maestro prepara, para ambas, los ejercicios pertinentes y desarrolla la clase simultáneamente haciendo sus indicaciones, dando modelo á cada sección.

De manera que ahora menos que antes, la clase puede hacer pasiva, por el contrario del todo activa.

Surge finalmente una cuestión importante: El tipo de letra á usarse.

Cada escuela, y todas dentro del sistema escolar de la provincia, deben tender á la formación de un tipo único de letra, de manera que podamos decir, en Entre Ríos se adopta tal sistema ó tal tipo.

La solución está entonces en adoptar un tipo de letra común á ambos sistemas. Si la letra por su configuración es la misma, se la construya derecha, semi-inclinada ó inclinada, el tipo será también el mismo. Tal ocurre con el cuaderno Apletón, dentro de cuyo método y configuración de caracteres, los hay de cada sistema. Usémoslos así desde 1^o á 6^o grado, debiendo dar los cuadernos uno, dos y tres, respectivamente en cada grado.

REQUISITOS QUE DEBEN TENERSE EN CUENTA PARA ENSEÑAR LA ESCRITURA

1^o Toda lección, si es de enseñanza, constará de una parte teórica y otra práctica; la primera es la Instrucción Caligráfica, la segunda es la Educación Caligráfica.

a) *La Instrucción Caligráfica* no es sino la teoría de la escritura que enseña la forma de las letras mediante la observación dirigida cuidadosamente hacia el dibujo de ellas, con sujeción á las reglas que las rigen.

Se observarán los fenómenos caligráficos más simples antes que los complicados, y como hay reglas propias de cada letra ó grupos análogos y reglas comunes á todas las letras, deberán investigarse antes aquéllas que éstas, porque son las más fáciles de conocer.

b) La Educación Caligráfica no es sino el ejercicio regular y metódico de las letras en combinación tal, que resulten aplicaciones directas de palabras y sentencias.

2º Toda composición caligráfica debe estar precedida de una serie gradual de ejercicios: *a)* De flexión; *b)* De rasgueo.

3º En cada lección el maestro tendrá en cuenta estos dos propósitos:

a) Lo referente á la naturaleza de los conocimientos que comunique;

b) Lo referente á la naturaleza de los niños que dirige.

4º Es condición inherente al buen maestro poseer á fondo la materia que va á enseñar, por consiguiente, en el desarrollo del tema de cada lección, debe reflejar la certidumbre de propósitos que le guien

5º La preocupación y vigilancia constante del maestro serán motivo eficaz para que el cuerpo y la mano del alumno se habitúen á tomar normalmente la posición correcta para escribir.

6º Si con la imitación fiel é inteligente, este aprendizaje asegura un rápido progreso, enséñese al niño á observar y no á mirar los modelos, para que forme el hábito de criticarse constantemente su propia obra.

7º Téngase presente que de la lentitud á la rapidez en la ejecución de las pruebas gráficas, hay una graduación de dificultades mecánicas que el maestro deberá ordenar y salvar poco á poco con relación á unidades de tiempo cada vez menores, á medida que la ejecución se perfecciona. El niño empezará dibujando la letra, pasará á escribir sin apresurarse y alcanzará la rapidez habitual del buen escribiente de letra cursiva.

8º En la corrección de la labor diaria bajo el modo simultáneo individual de la enseñanza, el maestro considerará dos clases de defectos: capitales, de carácter general y leves, de carácter particular.

a) Búsqese el defecto capital y corrijase en clase, en alta voz;

b) Corrijase individualmente y en voz baja el defecto particular encontrado.

9º Enséñese un asunto cada vez.

10 Escribese con corrección desde el principio.

Octubre de 1914.

BERNARDO L. PEYRET,

Inspector General de Escuelas de Entre Ríos.

Al margen del problema de la cultura

Todas las civilizaciones concurren á la obra de la cultura humana, como los vértices ascendentes de la pirámide al punto inmaterial de su cúspide. La cultura es nuestro amor más hondo y nuestra más salvadora esperanza: ella encierra en sí el tesoro de espiritualidad, de ciencia, de moral y de conquistas superiores de la estirpe al través de los miles de años; ningún pueblo de la tierra puede aislarse para cultivarla; todos los hombres que han escalado la altura máxima de su pensamiento se nutren de las corrientes del mundo, como las altas torres por cuyas cimas de acero circulan los fluidos universales. La civilización es un fruto de la aspiración mundial, no de una nación; su árbol genealógico es tan vasto, como las fuentes mismas de los pueblos en los que se ha elaborado. Así los ciclos de las civilizaciones abolidas se rozan con *ésta* que vemos desarrollarse y cuyo alcance futuro escapa á nuestros cálculos; puesto que la enseñanza que nos dan de la antigüedad asiática los poderosos estudios modernos, no tienen una aplicación eficiente. Horizontes completamente imprevistos se han abierto ante el hombre. Grecia, Roma, el Renacimiento, la Reforma, la Edad Contemporánea, son simples etapas. La planta de Galileo, no más, con su golpe afirmativo, ha hecho rodar deshechos, monumentos de ciencias; sería ocioso repetir razones como la del norteamericano Fiske, de cómo no ha dado en tierra con el catolicismo, ya que el cristianismo es otra cosa...

Una nación que surge de una barbarie más ó menos civilizada, necesita mucho y largo cultivo para soportar las raíces de ese árbol milenario, tiene que vivir cediendo á la ley histórica, el desarrollo mental del mundo. Ofrecerle su savia y su vigor, para su desarrollo biológico, ya que, lo que no se transforma no vive. Entonces en una madurez sustanciosa de profundidad de espíritu, esa nación adquiere su individualidad, tiene lo que Carlyle llama *una voz*, una gran mentalidad que reasuma las múltiples modalidades, en el bronce perdurable de la obra genial.

De allí el peligro en los pueblos jóvenes como el nuestro, que no han tenido tiempo ni espacio para desarrollar la vida intensa de su personalidad, frente al avance incontrarrestable de la simulación, del

espíritu de imitación que va á la forma, no a la esencia. Indispensable, si se quiere adquirir verdadera cultura en la vida interior, ella es la que nos pone en comunicación con la naturaleza y nos abre el inmenso horizonte del espíritu; esa vida suprema, en la que nuestras ideas se desenvuelven, se fortalecen, predominan ó ceden su lugar á otras; esa vida germinativa y fructífera, es la que forma las capacidades superiores que se sienten arraigadas á la historia, compenetradas con los tesoros de la belleza del Universo que Renán lamentaba no poder contemplarlos, á todos, á causa de lo corto de nuestra vida. Esos son los que defienden la tradición sus excelcitudes y aman el futuro que se asienta en bases sólidas y serenas. Ellos son dueños del mundo porque están llenos de su espíritu porque, como decía el filósofo innovador, son dueños de su voluntad; son la salvaguardia indestructible de toda conquista suprema, amenazada eternamente por la simulación moderna, por el egoísmo y la individualidad disolvente. La mediocridad triunfadora de hoy, no nos produce ya los Alcibiades brillantes, sino el sabiohondo canija, desmirriado y doctoral, que degenera en polilla de archivos, y en quien el gesto del orgullo libresco relampaguea de suficiencia bajo los ceros habituales de sus lentes; el intelectual a medias que hace de la ciencia, cuyos rudimentos ha desmigajado, un buen mostrador de comercio y que es el primero en hacerse alto de hombros, para desprestigiar con alarde ilógico el silencio lleno de nobleza del sabio y pensador de veras, cuyo espíritu se siente mordido de dolor como el bronce noble por un óxido enérgico.

Si la vida es seria, como dijo el filósofo, ninguna obra de más trascendencia, que la que encauza, entre riberas amplias, la educación colectiva, en su misión histórica, nacional y universal; y aunque ningún estudioso al mirar el panorama complejo de las creencias científicas del día, de los miles de doctrinas que á fin de abrirse paso se aguzan de paradoja, puede dejar de sentir un inenarrable asombro; si estamos completamente desorientados y aun no sabemos ni el fin de la civilización ni nuestro lugar respecto á ella: la nobleza de la intención, lo alto del anhelo, la calidad de oro puro del bagaje intelectual y ético, lo hondo del removimiento de la conciencia a fin de que trascienda al futuro en herencia perdurable, necesariamente cimentizan construcciones seculares, aptas para la Justicia, tendientes al soñado ideal de los grandes pueblos.

Aunque sea trivial el símil, no puede dejarse de comparar el arte y la ciencia con un lugar sagrado dentro del cual nadie que no sea llevado por un amor desinteresado, puede sentir revelársele el espíritu de la verdad en su más augusta grandeza; no se puede formar legiones de sabios como quien moldea madera de estatua, sin darles primero la profesión que Guyau reclamaba, la universal de ser hombre, en su valor magnífico; la verdadera ciencia no puede ser alcanzada por quien no sabe enamorarse de ella, penetrarse de su profundidad, luchar con abnegación por sus conquistas. El culto del valor, bajo todo punto de vista es indispensable; el valor de ple-garse á la verdad aun cuando en su contra esté el interés particular, el valor heroico de la acción, de la afirmación, de las convicciones.

Así se fortalecería á la juventud de las democracias de cuyas veleidades nos dió un ejemplo ilustre, Atenas.

Sin una alta moralidad, Kant no admitía la cultura y creía que alcanzarla fuera el solo fin de la naturaleza del hombre. Fichte, su discípulo, llega aún más allá en su *Idealismo trascendental*, ya que esta entidad filosófica encierra en sí todos los valores humanos, intelectuales y morales. La educación literaria, es de una importancia inapreciable: Homero ha sido el maestro más grande de todas las generaciones de hombres, funda una civilización artística del mundo, que ha infundido con la unción ética de Jesús, aliento y vida al dinamismo moderno, porque como se ha repetido, lo único inmortal es el espíritu, y, por esa imponderable fuerza ideal, es por la que la humanidad lucha y acepta antes de claudicar, hasta el sacrificio de su propia vida.

Las cimas intelectuales del mundo, dentro del concepto kantiano de cultura, pueden decir con Walt Whitman, que sufren y se fortalecen y luchan hasta «que saturemos de nosotros el tiempo y las edades á fin de que los hombres y las mujeres de las futuras razas se sientan y se confiesen hermanos y amigos como nosotros lo somos». (1) Así podrán, como San Agustín, aunque en distinta forma, morir, consolados, viendo en su crepúsculo erigirse mentalidades gloriosas que continúen al través del tiempo la labor infinita, en esta ascensión sin término, á la región de la sabuduría inmanente, en donde el ensueño filosófico de la India confundía el espíritu del hombre con el del Universo vivo.

A. MARASSO ROCCA.

(1) En el ambiente de la Universidad Nacional de La Plata, flota esta idea; la ciencia y el arte, traerán consigo la unión de los hombres de la tierra, por la aspiración á un ideal común; la *paz por la ciencia*, ha sido el tema de un discurso, de lógica optimista, en la colación de grados, del presidente de la misma.

EL PSICO-ANÁLISIS ⁽¹⁾

Los trabajos del vienés M. Freud, han sido el punto de partida de un estudio particular que se titula *El psico-análisis*, y que tiene el propósito de reemplazar en muchos puntos á los antiguos estudios psicológicos y psiquiatras. Los discípulos de esa escuela nos presentan dichos estudios como *un punto de vista nuevo*, como una revolución en la ciencia psicológica (2). No puedo tratar de exponer aquí esos nuevos estudios, en extremo numerosos y variados; por otra parte, son conocidos de la mayoría de los miembros de este Congreso y van á ser tratados aquí mismo por el segundo informante de ese asunto, M. Jung, quien es uno de los más brillantes defensores de esas doctrinas (3). No puedo tampoco tener la pretensión de abarcar aquí la discusión completa del psico-análisis, que comprende no sólo las diversas fases de la psicología y de la psiquiatría, sino que aborda resueltamente todos los problemas de la gramática, de la lingüística, de la literatura, de las artes, de las religiones; me siento muy débil, me declaro incapaz para seguir la discusión desde tan diversos puntos de mira. Me propongo un objetivo más modesto, mucho más modesto: quiero tan solo buscar, en algunos puntos determinados, lo que hay de característico y de nuevo en dichos estudios para que así se encuentren, los miembros del Congreso, en condiciones de discutirlos y de elegir — con conocimiento de causa — entre la antigua psicología y la nueva.

Mis trabajos personales me dan, tal vez, el derecho de tratar de establecer esa distinción: M. Freud ha marcado en sus primeras observaciones — con una amabilidad que le agradezco — mis inves-

(1) Informe presentado á la Sección XII, Psiquiatría del XVIII Congreso Internacional de Medicina, reunido en Londres, en Agosto de 1903.

(2) A. Maeder. — Sobre el movimiento psico-analítico; un punto de vista nuevo en psicología, *El año psicológico*, XVIII, 1912.

(3) Una notable exposición de esas doctrinas acaba de ser publicada en francés por los Sres. E. Régis y A. Hesnard. «La doctrina de Freud y su escuela», *El Encéfalo*, 10 Abril 1913, pág. 356; 10 Mayo 1913, pág. 445.

tigaciones sobre la historia (1) y M. K. Jung, en su informe sobre las teorías de la historia presentado al Congreso de Amsterdam, ha tenido la bondad de señalar mi nombre, como á un humilde precursor de la *buena palabra* (2). Los estudios aludidos cortesmente por los mencionados autores, no tenían nada de revolucionario: se esforzaban en aplicar el análisis psicológico — con sus antiguos métodos de observación y de inducción — á diversos síntomas patológicos. Puesto que de tal aplicación ha salido brillantemente el psico-análisis, es interesante comprobar en qué difiere. Mi trabajo, aspira á establecer la diferencia que existe entre el psico-análisis y el análisis psicológico. Examinaré esas diferencias teniendo en vista tan solo tres problemas: el de los recuerdos traumáticos en las neurosis; el papel que desempeñan dichos recuerdos y, en último lugar, el carácter moral de los mismos.

Bien sé que todo ello no significa más que un punto en medio de una obra inmensa y complicada; pero tal vez su estudio permita evidenciar algunos caracteres esenciales de la nueva psicología.

I. — LOS RECUERDOS TRAUMÁTICOS

El punto de partida de las doctrinas del psico-análisis opino que es — como ha indicado el mismo M. Freud — las observaciones de Charcot sobre las neurosis traumáticas y mis propias investigaciones sobre ciertas ideas fijas de los histéricos. Permitaseme referirme brevemente á esos estudios del análisis psicológico, á fin de hacer ver de qué manera los ha transformado el psico-análisis.

Entre las causas á las cuales los alienistas y neurologistas relacionan los síntomas patológicos observados en sus enfermos — herencia, influencia del medio, educación, fatiga, intoxicaciones, etc. — se ha señalado un lugar preminente á ciertos pasajes de la vida del sujeto, capaces de trastornar su espíritu. Se ha venido repitiendo, desde mucho tiempo atrás, que un gran número de perturbaciones neuropáticas podían iniciarse á raíz de una emoción, de una preocupación, de un pesar determinado por un acontecimiento especial. Moreau de Tours, Baillarger, Briquet — sobre todo — insistían en esa influencia patológica de los disgustos y de las emociones; pero la frecuencia de tales hechos en el proceso de las enfermedades del espíritu y su importancia para la determinación de la enfermedad, no había sido precisada sino de una manera muy vaga.

Charcot — en sus lecciones de 1884-85 sobre determinados accidentes de la histeria — alcanzó á poner en evidencia, de una manera más precisa, el papel de los impresionantes sucesos que he mencionado. A propósito de algunos casos de parálisis histérica, sobrevenida á raíz de un accidente, ha demostrado Charcot que la emo-

(1) J. Freud. — *Die Abwerr Neuropsychosen*, 1894, p. I. — J. Breuer y S. Freud. *Studien über Hysterie*, 1895, pág. 4.

(2) M. Jung. — Memoria del Congreso de Psiquiatría, Amsterdam, 1908, pág. 273.

ción momentánea determinada por el accidente, no era la causa única de la enfermedad; pero era forzoso reconocer un papel importante á los recuerdos dejados por ese accidente *á las ideas, á las preocupaciones* que el enfermo conservaba, con motivo del accidente. Muchos observadores y especialmente Mæbius en 1888, Frank y Forel habían expresado análoga opinión, admitiendo que ciertos accidentes histéricos no eran sino modificaciones corporales relacionadas con ideas y recuerdos.

He tenido oportunidad, desde mis primeros trabajos, publicados de 1886 á 1892, de confirmar esas opiniones á propósito de numerosos casos de parálisis ó de encogimiento sobrevenidos como consecuencia de traumatismos materiales más ó menos graves y del recuerdo dejado en el espíritu por el accidente. Después he aspirado á ensanchar esa noción, llevándola á demostrar que ciertas perturbaciones neuropáticas del mismo género podrían producirse como consecuencia de sucesos, de acontecimientos menos serios, que no hubiera ocasionado una herida material, sino tan solo una emoción moral. El recuerdo del hecho, del suceso ingrato, persistía vivo, de la misma manera que en los casos anteriores ya mencionados y con el mismo cortejo de sentimientos diversos; y era ese recuerdo que determinaba directa ó indirectamente ciertos accidentes de la marcha de la enfermedad.

Había yo hecho esa observación en repetido número de enfermos; pero como mi primer libro sobre el automatismo psicológico tenía un carácter más filosófico que clínico, no sacaba de todo ello sino un pequeño número de observaciones. Entre ellas, una de las más características es la siguiente: (1) Una jovencita de diez y nueve años, presentaba todos los meses, en sus períodos menstruales, grandes crisis convulsivas y delirantes, que se prolongaban durante varios días. Las reglas comenzaban normalmente, pero algunas horas después de la iniciación, la enferma se quejaba de sentir un frío intenso y presentaba un temblor característico: en este momento se detenía el derrame y comenzaba en la niña el delirio. La crisis alternaba con accesos de terror á la vista de la sangre derramada; además presentaba la enferma diversos estigmas permanentes, entre ellos la anestesia de la mejilla izquierda con amaurosis del ojo correspondiente.

Estudiando con interés la vida de la joven, y sobre todo los recuerdos que hubiera conservado de los accidentes experimentados en ella, comprobé ciertos hechos curiosos. A los trece años, la niña había querido detener la menstruación, bañándose en agua fría y ello le produjo fuerte temblor y delirio. Pasaron años sin que la regla reapareciera y al presentarse fué acompañada de las perturbaciones ya mencionadas. Más tarde, la joven se había aterrorizado con la caída de una anciana, que rodó por una escalera inundando de sangre los escalones. En otra ocasión muy anterior, cuando sólo tenía nueve años, la enferma fué obligada á acostarse

(1) El automatismo psicológico, 1889. págs. 160, 439.

con un niño cuya cara, sobre todo el lado izquierdo, estaba cubierta de sarna, y por ello había experimentado, durante toda la noche, gran repugnancia rayana en horror.

Puede, pues, constatarse, que tales acontecimientos de la vida de esa niña, han determinado actitudes del sujeto, que semejan completamente á las que hoy comprobamos en los accidentes que presenta. Y se puede también comprobar que tales accidentes no se han desarrollado sino después de los acontecimientos y del recuerdo que en la niña han dejado; hoy todavía se puede recordar el accidente, relacionándolo con el recuerdo del hecho correspondiente; y, más aun: modificando el recuerdo por diversos procedimientos, se comprueba la desaparición ó la modificación del síntoma correspondiente. De tales circunstancias, se deduce la hipótesis bien natural de que el recuerdo dejado por los incidentes mencionados, ha ejercido y ejerce un papel marcadísimo en el determinismo de los síntomas histéricos que esa joven ha presentado y que el mismo recuerdo influye sobre la forma particular que esos síntomas han venido tomando.

La referida obra sobre el automatismo psicológico contenía muchas otras observaciones del mismo género (1). Más tarde he podido comprobar los mismos hechos en un caso de abulia remarkable (2) y sobre todo con motivo de las perturbaciones amnésicas, presentadas por la señora I. Cette, mujer de treinta y cuatro años, que había sido presa súbitamente de un estado neuropático, á consecuencia de haberle gritado bruscamente al oído un individuo poco correcto que su marido había muerto. La noticia produjo á la señora I. Cette una emoción violenta y de ella saltó de golpe dicha señora á la neurosis. Pude establecer que la amnesia continua, tan curiosa de esa enferma, sus crisis delirantes y todas sus perturbaciones estaban en relación con el recuerdo traumático dejado por dicho incidente (3). En otros trabajos míos posteriores, esas observaciones resultan más numerosas y entre ellas se podrían elegir fácilmente unos cincuenta casos en que el recuerdo traumático aparece como factor esencial de la enfermedad. En unos, se trata de anorexia y de delirio de inanición, determinado por el recuerdo de una seducción y de un alumbramiento clandestino; en otros casos, de diversas disestesias, particularmente del horror al color rojo, que está relacionado con el recuerdo de un entierro cuyo ataúd había sido cubierto de flores rojas; en nuevos casos más, se veían paraplegias con retracción de los aductores — los custodios — determinadas por el recuerdo de una violación ó por el de las relaciones íntimas con un marido que se hizo odiar; finalmente, en otros casos se observaban diversas coreas sistemáticas que reproducían los movimientos profe-

(1) Cf. *El automatismo psicológico*, págs. 208, 211.

(2) *Revista filosófica*, Marzo, 1891; *Neurosis é ideas fijas*, 1898, t. I, pág. 16.

(3) *Congreso psicológico de Londres*, 1º de Agosto 1892; *Revista general de Ciencias*, Mayo 1893; *Neurosis é ideas fijas*, 1898, pág. 139.

sionales — debidas al pensamiento fijo en la miseria de los padres y en la necesidad de lograr trabajo que la aliviara (1).

Insisto particularmente en una observación de relieve, que toma en mi concepto cierto interés (2): una joven de 25 años, presentaba desde seis atrás una serie de variados accidentes: anestias cutáneas y viscerales, accesos de meteorismo, perturbaciones de la digestión, vómitos incoercibles, contracciones de las piernas, astasia-abasia enorme, que hacía cinco años había hecho imposible en la enferma el caminar... Conocí, por una conversación con aquélla, mientras se hallaba en estado de sonambulismo, una triste aventura ocurrida á esa joven: vivía sola, con el padre, y fué su amante durante un año, cuando ella tenía diez y ocho. Los accidentes histéricos se habían presentado poco después. Pude demostrar la estrecha relación que unía esos accidentes al recuerdo de las culpables intimidades carnales y al temor de sus consecuencias. Por modificaciones de la idea fija, pude lograr que desaparecieran todas las perturbaciones, lo que justifica bien la hipótesis relativa á su origen.

Estudios del mismo género figuran en mi libro sobre *Obsesiones y psicastenia*, 1893; ellos han sido confirmados por muchos autores, y puede considerarse como un hecho que el recuerdo de un suceso importante de la vida ejerce decisivo papel en la determinación de los accidentes neuropáticos. Es lo que se puede resumir admitiendo *la importancia del recuerdo traumático en las neurosis*.

Tales investigaciones han sido siempre — no obstante — presentadas como interpretaciones hipotéticas y parciales de las perturbaciones neuropáticas y psicopáticas. Los recuerdos traumáticos parecen desempeñar un rol esencial en cierto número de casos, pero es incontestable que pueden también no tener sino una importancia muy restringida y hasta no desempeñar ningún papel en otras observaciones. He publicado también un gran número de este género. Se dirá: ¿cómo es posible?...

Es que la neurosis, con el conjunto de síntomas que presenta, es algo muy complejo, formado por multitud de causas que á ello han contribuido. El recuerdo no obra por sí solo, pues no sería concebible que el recuerdo de un hecho lejano tuviera en ciertos individuos tan grande influencia, mientras que resultase insignificante en la mayoría de las demás personas. Se necesita, para que el recuerdo sea peligroso, que coincida con un estado mental particular, capaz de favorecer su desarrollo. He tratado con frecuencia de analizar ese estado mental peligroso y predispuesto ó — si se prefiere — ese conjunto de diferentes síntomas mentales que deben unirse al recuerdo de un suceso, para transformarlo en traumático; he intentado resumir dicho estado mental en las frases *reducción del campo de la consciencia, debilidad de la síntesis psicológica,*

(1) Estado mental de las histéricas, 1ª edic., 1893, t. II, págs. 100 y sig.

(2) Tratamiento psicológico de la histeria, publicado en el Tratado de terapéutica aplicada, de A. Robin, 1898, t. XV, pág. 627.

depresión de la tensión psicológica, etc. El suceso, para resultar peligroso y dejar un recuerdo traumático, debía coincidir con este estado de depresión mental. «Si por desgracia una impresión nueva y peligrosa obra sobre el espíritu en el momento en que éste es incapaz de resistir, echa raíces en un grupo de fenómenos anormales, se desarrolla en ellos y no se desprende más. Es inútil que las circunstancias desagradables, fastidiosas, desaparezcan y que el espíritu trate de recobrar su potencia habitual: la idea fijada como un virus maléfico está sembrada en aquél y se desarrolla en un medio del que no puede salir» (1). Es fácil establecer á este respecto, una relación inmediata entre las perturbaciones del espíritu y las enfermedades infecciosas del cuerpo, cuyo desenvolvimiento no depende únicamente del microbio, sino también del terreno, es decir, del estado general del organismo, en el momento de la infección (2).

¿De dónde proviene esa debilidad psicológica, esa depresión que debe coincidir con el recuerdo para hacerla traumática? Esa es, en mi concepto, una segunda cuestión, que no debe confundirse con la primera, con la que tiene relación con la busca del recuerdo traumático. En ciertos casos —pero, en *ciertos* solamente— la depresión puede haberse iniciado en el mismo momento que el recuerdo traumático y como resultado del mismo hecho. Este ha determinado una fuerte emoción y, por consecuencia, una fatiga y un enervamiento que han rebajado la tensión psicológica y al mismo tiempo ha hecho brotar un recuerdo preciso, exacto, que se ha convertido en traumático, gracias al agotamiento precedente. Así parecen haberse producido los hechos en el caso de la señora D., y en algunos de los que acabo de señalar, cuando toda la neurosis parece tener un punto de partida muy preciso, en un suceso muy particular. Es, á mi entender, un caso especial y muy raro; pero aun así, debemos distinguir en él dos fenómenos: el recuerdo ó la idea fija y la depresión producida por el agotamiento, ya que ni uno ni otro fenómeno tienen el mismo mecanismo, ni producen las mismas consecuencias.

En lo más frecuente no ocurre así: los dos fenómenos se separan visiblemente y se inician en épocas diferentes y por diferentes causas. Algunas veces, en casos también muy curiosos, se pueden relacionar esas dos modificaciones mentales á dos acontecimientos sucesivos. Es lo que he llamado «la doble emoción» (3). Un suceso determina la emoción enervadora que rebaja el nivel mental y poco después otro suceso siembra en el espíritu la idea fija; ó bien las cosas ocurren á la inversa: un primer suceso ha dejado un recuerdo que, por sí mismo, no era traumático, pero á

(1) El automatismo psicológico, pág. 457.

(2) Estado mental de las histéricas, 1ª edic., t. II, pág. 183. Tratamiento de la histeria en el Tratado de terapéutica aplicada, de A. Robin, t. XV, págs. 156, 160.

(3) Obsesiones y psicastenia, 1903, pág. 594.

poco andar otro suceso ha determinado una depresión grave y á contribuído á que el primero tomase un desarrollo peligroso.

Hay también casos particulares en que la depresión frecuentemente es mucho más antigua y ha determinado poco á poco — merced á una multitud de pequeñas emociones — pequeñas fatigas repetidas que van llenando el curso de la vida sin determinar sucesos bien distintos, bien señalados, ni bien recordados. Hay también que remontarse más lejos y buscar el origen de la depresión en la constitución hereditaria, en el período de la vida porque atraviesa el sujeto en las enfermedades, en las intoxicaciones diversas que haya podido soportar. La depresión puede, sin duda, precisarse, gracias á un recuerdo traumático agregado y tomar entonces formas especiales, que es menester conocer bien, pero sin olvidar que la depresión tiene caracteres que le son propias; que puede, aun estando reducida á sí misma, manifestarse por una multitud de síntomas; y que puede, en fin, constituir una neurosis muy penosa, con ausencia de recuerdo traumático.

Las mismas ideas fijas que pueden surgir en esas neurosis no son obligadamente la expresión de los recuerdos traumáticos: pueden formarse, merced á cualquier otro mecanismo. Esas ideas pueden ser simplemente la expresión más ó menos imaginativa y metafórica de los sentimientos de vacío que el sujeto experimenta por consecuencia de su depresión. Muchos enfermos, por ejemplo, cuando su tensión psicológica está deprimida, no pueden manifestarse no bien se encuentran en sociedad. Se dan cuenta de que su pensamiento se debilita, de que se detiene, y de que se transforma en agitaciones mentales y en angustias, apenas se hallan frente á tal ó cual persona. Les parece entonces que esas personas *les roban el pensamiento* y experimentan ideas de escrupulosidad, de pesar, de odio, de persecución. No hay que afirmar, ante esos hechos, que se haya producido un suceso traumático en el que tales personas se encuentren mezcladas; no: la idea fija no es, en ese caso, sino la expresión de la depresión misma y no debe ser interpretada, ni tratada, como la idea fija que resulta de un simple recuerdo traumático.

Esas reflexiones han determinado en mí, grandes precauciones, desde que comencé el estudio y la pesquisa de los recuerdos traumáticos. Siendo, como es, tan importante el descubrimiento de esos recuerdos para la interpretación y tratamiento de ciertas neurosis, es necesario poner los mayores esfuerzos para encontrarlos en ellas, cuando existan; pero como es cosa bien entendida que en muchos casos de neurosis, que deben ser igualmente tratados con la mayor escrupulosidad, no existirán recuerdos traumáticos, es menester hacer los mayores esfuerzos para no hallar recuerdos donde no los ha habido. Por lo tanto, hay que recoger cuidadosamente, detalladamente, cuantas indicaciones puede facilitar el sujeto, respecto de sus propios pensamientos y de sus recuerdos. No hay que desalentarse por la plétora de charla inútil, ni por la puerilidad de las confidencias del enfermo; lo importante es examinar con interés el papel que han podido desempeñar los hechos que relate. Des-

graciadamente, me convencí pronto, á través de mis observaciones, de que los recuerdos traumáticos más importantes no eran siempre bien traducidos por el sujeto mismo, ni expresados con claridad, cuando pretendía hacerlo voluntariamente. Era, pues, preciso, rebuscar hasta los recuerdos que el enfermo conservaba en su espíritu á su despecho. Podía sospechárseles frecuentemente por los gestos, las actitudes, el tono de la expresión; á veces había que buscarlos en esos estados de consciencia particular, ó en otras categorías de recuerdos que reaparecen en los sonambulismos, en la escritura automática, en los sueños (1). Los recuerdos traumáticos de María, — esa joven de quien hablé que presentaba delirio en el momento de la paralización de las reglas — fueron principalmente descubiertos durante las crisis de histeria y durante los sonambulismos. Los recuerdos traumáticos de la señora D. . . fueron descubiertos á su vez — sobre todo al principio — durante los sueños nocturnos (2). En todos esos casos, se tomaba la precaución de recoger las palabras exactas del sujeto, durante ese estado anormal y no modificarlas en lo más mínimo. La señora D. . . era despertada de súbito y se tomaban las palabras que pronunciara al recordarse, á media voz. En otros casos, el sujeto era despertado con brusquedad, para copiar lo que dijera en los primeros instantes de abrir los ojos. Claro es que todas esas manifestaciones no se guardaban, si no tenían, por sí mismas, un sentido categórico, aplicable á un suceso determinado.

Se necesitaba gran circunspección para establecer relaciones entre tal ó cual recuerdo descubierto en las formas indicadas, y poder aplicarlas á ciertos síntomas patológicos. Había que rebuscar con gran cuidado, si las perturbaciones coincidían con el suceso recordado, si existía paralelismo entre el desarrollo de aquéllas y el del recuerdo, si aun hoy los dos términos estaban ligados de tal manera que no se pudiese modificar uno, sin influenciar el otro, etc., etc. Solamente después de un gran número de verificaciones de este género llegaba yo á admitir el rol de un recuerdo traumático en ciertos casos particulares ó no.

Tal era el balance de los estudios comenzados al respecto, por el análisis psicológico, cuando aparecen en el mismo terreno los trabajos de M. J. Freud y de sus numerosos discípulos; trabajos que, parecía, debían revolucionarlo todo. He de confesar con gran sentimiento, que al principio no comprendí, no aprecié la real importancia de tal revolución de ideas y — más aun — ingenuamente, consideré los primeros estudios de los señores Breuer y Freud, como una confirmación de mis más interesantes estudios. « Soy feliz — decía yo — ante el hecho de que los señores Breuer y Freud hayan comprobado recientemente mis interpretaciones, ya antiguas (3) de las ideas fijas de los histéricos ». En efecto, esos auto-

(1) Tratamiento psicológico de la histeria, pág. 191.

(2) Congreso de psicología de Londres, 1892. Neurosis é ideas fijas, pág. 127.

(3) Estado mental de los histéricos, 1ª edic., t. II, pág. 68.

res demostraban, por medio de ejemplos muy afortunadamente seleccionados, que ciertas perturbaciones eran consecuencia de reminiscencias traumáticas» y sus observaciones — yo lo comprababa con placer — eran exactamente iguales á las mías; todo lo más, esos autores cambiaban algunas palabras en su descripción psicológica: llamaban psico-análisis á lo que llamaba yo análisis psicológico; denominaban «complexus» á los que yo calificaba de «sistema psicológico» para designar el conjunto de fenómenos psicológicos y de movimientos, ya de miembros, ya de vísceras, que aparecían asociados para constituir el recuerdo traumático. Dichos autores bautizaban «catarsis» á lo que yo designaba como á una disociación de las ideas fijas ó como á una desinfección moral. Los nombres calificativos eran diferentes; pero todas las concepciones esenciales, aun aquéllas que todavía estaban sujetas á discusión, — como las del «sistema psicológico», — eran aceptadas sin modificación. Aun hoy, si se dejan de lado las discusiones ligeras y se examina solamente las observaciones publicadas por discípulos del señor Freud, á propósito de los recuerdos traumáticos, se encuentran descripciones muy análogas á las que yo publicaba y publiqué. Considerando esas primeras doctrinas y esas observaciones, se tropieza con alguna dificultad para comprender en qué difieren el psico-análisis y el análisis psicológico y dónde se encuentra el «nuevo punto de vista» que el primero ha aportado a la psiquiatría.

Es que seguramente los primeros estudios sobre los recuerdos traumáticos, debían contener — cuando menos en germen — una tendencia nueva, puesto que de ellos ha brotado todo el psico-análisis. Muchos autores han tratado de demostrarnos que el carácter propio del psico-análisis se encuentra en su método. M. Jung declara — no sin entusiasmo — que se trata de refutar á M. Freud, sin haber utilizado su método, y que se ha producido al respecto como si un hombre de ciencia se burlara de la astronomía, sin querer mirar á través del antejo de Galileo. M. A. Brill (1), M. A. Maeder (2), M. E. Jones (3), nos han indicado cuáles son los trazos esenciales de ese método del que hemos visto, por otra parte, aplicaciones en numerosos estudios. Tratemos de señalar lo que, en dicho método, es propio del psico-análisis.

En los primeros momentos, los lectores han de sentirse decepcionados, pues los referidos métodos parece que no presentan, ante su vista, nada de particular. Los mencionados autores insisten en el examen prolongado del enfermo, en las largas horas consagradas durante largos años á la determinación perfecta de ese examen. Ah! ¡cuán poco de original tiene todo esto! Innumerables observadores, entre los cuales debo contarme, hemos

(1) A. Brill. — Método de Freud para el psico-análisis, W. B. Parker. *Psicoterapia*, 1908, t. II, pág. 36.

(2) A. Maeder. — Obra citada, año psicológico, 1892.

(3) E. Jones. — Páginas de psico-análisis, 1913.

perdido horas y horas, noches y días, observando á pobres enfermos, á dar vueltas y revueltas en todos sentidos moral y físicamente, sin llegar á deducir absolutamente nada en limpio. Más vale no insistir en ello; se nos podría contestar, como el misántropo al oír el soneto de Oronte:

Allez, Monsieur, le temps ne fait rien à l'affaire.

M. Freud insiste en repetir ciertos consejos, que es prudente recordar frecuentemente, por más que no puedan aspirar á la originalidad; dice y hasta demuestra, como muchos otros, que es necesario conocer bien toda la vida del enfermo para poder darse exacta cuenta de las perturbaciones que presente. Las psicosis no pueden ser consideradas como accidentes momentáneos y locales, que deban estudiarse y tratarse en sí mismos, sin ocuparse de la completa historia psicológica, que las ha precedido. Para conocer bien la vida anterior del enfermo, nuestros antiguos profesores y maestros repetían que se necesitaba recoger referencias y datos de todas partes; que era preciso comparar los informes dados por los padres, parientes y amigos, con lo que diga el mismo enfermo; y que había—por encima de todo—que saber escuchar al enfermo. Este último punto es importantísimo para apreciar y conocer bien los sucesos que han causado real impresión al sujeto á quien han podido dejar recuerdos imborrables y peligrosos. Es menester no solamente hacer caso de las contestaciones precisas á preguntas directas, sino también anotar cuanta palabra pronuncie el enfermo, aparte del interrogatorio y cuando empieza á charlar sin darse de ello exacta cuenta. Para fijarse en esas charlas, los discípulos de M. Freud aconsejan instalar en un sillón al enfermo, mientras que el médico se coloca detrás de éste, y le pide que repita en alta voz cuanta ocurrencia se le presente ó se produzca en su espíritu. Esto me parece un procedimiento asaz mediocre y por demás ingenuo, pues el enfermo se siente bien despierto, á pesar de todo y arregla las frases mucho mejor de lo que se cree á fin de que sus palabras produzcan determinado efecto. No debe, en mi concepto, acudirse á este procedimiento, á menos que se juzgue imposible apelar á otro mejor. El enfermo debe ser observado á su despecho, cuando crea estar solo, del modo que yo hacía frecuentemente; y hay que esforzarse, sobre todo, en notar lo que hace y lo que dice, cuando empieza á hablar despacio. M. Freud aconseja como indispensable en fijarse no solo en la palabra que pronuncie el sujeto, sino también en sus reticencias, sus gestos, sus *tics*, sus risas, sus lapsus, sus galanterías ó amabilidades forzadas, etc. «Es necesario saber adivinar—sin que la paciente lo diga—que una joven desea casarse, ó que se siente intranquila por las consecuencias que puedan aportarle las relaciones con su primo, cuando habla de apendicitis, porque teme estar en cinta». Todo esto está muy bien en un curso de jóvenes estudiantes, pero á decir verdad no me atrevería yo á dar tan buenos consejos á médicos alienistas.

Un método más interesante ha sido propuesto por el señor C. G. Jung, de Zurich (1). Este autor ha reiterado, aplicándolo á su clínica, una antigua experiencia de los laboratorios de psicología. Después de preparada una serie de palabras, el operador pronuncia sucesivamente cada una de éstas y el sujeto, inmediatamente después de oír una de las palabras, debía pronunciar ó escribir á su vez la primera que le viniera á la memoria. Se medía en seguida el tiempo que había exigido cada asociación y sus particularidades. Los señores Mayer y Orth, en 1901, habían observado ya que las asociaciones de ese género son más rápidas si están acompañadas de un sentimiento de placer y más lentas si provocan un sentimiento desagradable (2). M. Jung comprueba también que las asociaciones son retrasadas ó modificadas de alguna manera, cuando la palabra pronunciada por el operador despierta en el espíritu del sujeto un sentimiento penoso, relacionado con recuerdos traumáticos que conserva el enfermo á su pesar. Si se trata, por ejemplo, de un individuo atormentado por la idea fija del suicidio ahogándose, las palabras « río, lago, nadar », que despiertan el pensamiento, el deseo de ahogarse, determinarán asociaciones de ideas más lentas y anormales por algún lado. De todo lo cual resulta que se podrá utilizar esa experiencia para evidenciar la existencia en el espíritu del sujeto de recuerdos particularmente emocionantes y tal vez de recuerdos traumáticos.

El experimento es interesante y resulta á veces, cuando se trata de un sujeto tranquilo y atento, capaz de prestarse á la prueba y hasta de interesarse en ella; cuando se conocen bien las ideas fijas que le atormentan, se pueden preparar listas de palabras convenientes y se llegan á obtener asociaciones prolongadas y anormales acerca de las palabras que guardan alguna relación con las ideas fijas del sujeto; he comprobado repetidamente el éxito de esa pequeña prueba de demostración. No estoy tan convencido del éxito, cuando no se conozcan las ideas fijas del experimentado ó cuando éste no presente recuerdos que puedan desempeñar ese papel. Los errores clínicos serán, á mi entender, considerables, si se aspira á guiar el diagnóstico solamente por este experimento. He creído observar que todas las palabras que despiertan una emoción cualquiera, por pequeña que sea, aunque se trató de una pequeña sorpresa, determinan igualmente un retraso más ó menos considerable y una alteración de la asociación. Basta una palabra chocante ó grosera que desentone en una lista de palabras usuales para producir una sorpresa de ese género; he conseguido retrasos de seis y nueve segundos pronunciando una palabra poco conveniente, como « mierda » ó « culo » entre una lista de palabras serias; y esto ocurría en un sujeto de quien conocía yo perfectamente

(1) C. G. Jung. — *Ueber das Verhalten der Reaktionszeit beim Associations experiment.* Leipzig, 1905. Esa técnica ha sido resumida en francés por Ley y Menzérath. El estudio experimental de las asociaciones de ideas en las enfermedades mentales. Informe al Congreso de Brujas; Septiembre, Octubre, 1911.

(2) Cf. Claparède. — Asociación de las ideas, 1903, pág. 285.

su estado mental hacia largo tiempo y en quien no existía ningún recuerdo traumático que se pudiera relacionar á ninguna de esas palabras. Sería, pues, muy peligroso inventar forzosamente recuerdos traumáticos, con motivo de experimentos parecidos.

Además, la mayor parte de los enfermos se prestan de mala gana á pruebas de ese género: sus distracciones, su malo ó buen humor, su buena ó su mejor buena voluntad, proporcionarán retrasos en la asociación, mucho más graves que los que podrían ser determinados por recuerdos emocionantes. Tal procedimiento se parece mucho á otros experimentos de laboratorio, á los que deploro haber consagrado, tiempo atrás, hasta horas y que, actualmente al menos, no pueden prestar servicios á la ciencia, sino en casos muy especiales. Esas pruebas solo servirán hoy para expresar con apariencias de precisión científica resultados á los que ya se ha llegado por la simple observación clínica. Sea como fuere, no parece traer el principio de una doctrina novísima, esa serie de experimentos interesantes, por más que, tal vez al perfeccionarse, dé nacimientos á procedimientos de examen más prácticos. Dicha serie se agrega tan solo á los diversos métodos que ya se habían empleado para el análisis psicológico, aspirando á descubrir recuerdos emocionantes en el sujeto.

Sin embargo, pueden ya señalarse en esos primeros métodos de la psicología, ciertas particularidades. Los métodos clínicos y psicológicos precedentes, eran más complejos, porque se proponían múltiples objetivos. Por un lado buscaban evidentemente si la vida anterior del sujeto presentaba algún suceso que fuera susceptible de haber determinado una emoción duradera. Pero no era éste el único problema que se pretendía solucionar: aquellos métodos investigaban también si el recuerdo de tal suceso había sido realmente traumático, si realmente había influenciado la evolución de la enfermedad ó si no había producido en ella ningún efecto. Esta discusión era considerada tan importante y hasta como más importante que la primera averiguación. Finalmente, el análisis psicológico no se limitaba al referido estudio de los sistemas psicológicos persistentes, sino que examinaba todas las demás funciones mentales y averiguaba si en ellas había perturbaciones de la atención, de la voluntad, de la síntesis mental, etc., que se hubieran desarrollado simultáneamente ó con anterioridad al recuerdo emocionante y capaces, por lo tanto, de convertirlo en traumático. El psico-análisis parece concentrar todos sus esfuerzos alrededor del primer problema y despreocuparse de los demás. Busca, por todos los medios posibles, poner en evidencia la existencia de un recuerdo emocionante y parece hacer de tal descubrimiento el objeto único á que tiende el examen mental del sujeto. Ese es un carácter del psico-análisis, que se va á acentuar más y más á medida que consideremos sus restantes métodos de estudio mucho más originales.

El análisis psicológico se utilizaba para rebuscar los recuerdos traumáticos del examen del sujeto en diversos estados patológicos ó normales, pero distintos de cuando está tranquilo, despierto. Exami-

naba los sujetos durante sus crisis delirantes, en sus sonambulismos naturales ó provocados, en los ratos de distracción, en el estado de *mediumidad* que determinaba la escritura automática ó simplemente durante el sueño ó en los sueños (1). El psico-análisis ha insistido, sobre todo, en examinar estos últimos fenómenos y ha observado con especial interés los sueños de los enfermos, y hay que reconocer que el examen de esos sueños se ha hecho de una manera muy original. En lugar de limitarse á recoger las actitudes y las palabras del sujeto, durante el sueño ó inmediatamente después de recordarse, y de no analizar más que las palabras por sí mismas, el psico-análisis ha conseguido sacar de esos documentos un partido infinitamente más ventajoso, gracias al método de su interpretación.

El señor Freud ha publicado una obra notable sobre la psicología de los sueños — *Fraudentung*, 1900 (traducción inglesa por A. Brill, New York) — y sus discípulos han venido desarrollando mucho las ideas que el maestro adelantara al respecto. Los mencionados estudios no significan ni aportan métodos especiales para recoger con precisión las características de los sueños, en el momento en que se producen ó poco después, como tampoco ilustran respecto á la forma de provocarlos. Freud no parece preocuparse — como hacen otros autores — de las perturbaciones de la memoria que transforma tantos sueños y de la sistematización que aplica á sus sueños el sujeto apenas ha despertado. Freud se limita á recoger y á aceptar exactamente el relato del sueño que el enfermo hace algunas horas ó varios días después de experimentado. No aspira á criticar tales relatos; su objeto es otro: quiere sencillamente explicarlos todos, aplicándoles un principio general.

Ya anteriormente Maury — 1861 — y antes Charma en su libro sobre el sueño — 1851 — habían dicho que las pasiones y los deseos humanos se manifiestan más libremente en los sueños que en el estado natural. Hallándose el alma en profundo reposo y en tranquilidad, descubre, como en un fondo claro, sus verdaderas afecciones lo mismo que sus codicias; y muy frecuentemente, lo que no se atreve á hacer, ni siquiera á decir el sujeto despierto, se exhibe, dormido, durante los sueños» (2). «El sueño es una válvula», decía A. Daudet; pero para esos autores todo ello no significaba más que una luz particular que se aplicaba á ciertos sueños y no á todos, combinando su acción á la de otras leyes diferentes. Freud transformó esa hipótesis parcial en un principio general: para él, un sueño no es otra cosa que la realización de un deseo, más ó menos disimulado al estar despierto. El deseo es rechazado, es cohibido durante el día por la conciencia y al llegar la noche — desaparecido aquel juez severo — se desarrolla el deseo á espaldas de la vigilancia y contralor de la conciencia.

Sin embargo, el deseo no puede — salvo en casos excepcionales — realizarse durante el sueño de una manera completa y precisa; tal

(1) Cf. Tratamiento psicológico de la histeria, obra cit., pág. 191.

(2) Charma.— El sueño, 1851. pág. 851.

perfección podría despertar al censor que se enojaría é interrumpiría la dicha experimentada, esto es, el sueño. El deseo debe disfrazarse, aun soñando, para no despertar al censor, y por lo tanto, sufrir transformaciones que lo hacen incognoscible. Tales transformaciones se realizarán sujetándose á leyes muy sencillas por condensación, por traslado, por dramatización, por elaboración secundaria; y aquéllas llegan á disimular también el deseo primitivo que, escuchando el relato de un sueño no se puede absolutamente reconocer la tendencia al rechazo que realiza gracias á aquél (1). Si dejamos al sueño en ese estado, quedaremos á obscuras para utilizarlo como medio para descubrir las tendencias ocultadas por el sujeto. «Es necesario distinguir cuidadosamente en los sueños el «contenido manifiesto» (*manifestes Trauminhalt*), que es un tejido de fantasías incoherentes y los «pensamientos latentes del sueño» (*latente Traumgedanken*) que se disimulan mal bajo esa apariencia fantasmagórica por quien los sabe reconocer». Hagamos, pues, un pequeño esfuerzo, suprimamos los efectos de esas modificaciones agregadas,—ello es fácil porque las conocemos bien— apartemos la condensación, el desplazamiento, la dramatización y la elaboración secundaria; y en el lugar ocupado por el relato del sujeto hallaremos, pondremos al desnudo, la tendencia que se disimulaba. Esa es la *interpretación del sueño* que permite, mejor que cualquier otro procedimiento, descubrir los recuerdos traumáticos antiguos, fuente de las tendencias que aspiran á manifestarse en los sueños. Una mujer sueña que asiste, sin experimentar pesar alguno, á la muerte del único hijo de una hermana; aquélla no puede admitir que haya en ello manifestaciones de un deseo disimulado, pues de ninguna manera hubiera querido que ocurriera esa desgracia. Interpretemos el caso: hojeando páginas de recuerdos, hallamos que dicha mujer hace tiempo visitó una casa donde acababa de morir un niño y allí encontró á un individuo que comenzó á festejarla; ella desea encontrar de nuevo á ese ciudadano; es evidente, pues, que ha sentido el deseo de hallarse con su festejante con motivo de la muerte del sobrinito, que produce una circunstancia análoga á la del primer encuentro.

Los discípulos de Freud han perfeccionado singularmente ese método de interpretación de los sueños. Particularmente se encontrarán algunas reglas para lograrla en el trabajo de M. Maeder (2) quien indica la traducción más frecuente de alguna de las imágenes que se presentan en los sueños. Así, bueno es saber, para no perturbarse, que en los sueños una caverna ó una casita significan siempre el órgano sexual femenino—la vulva—mientras que una serpiente ó un bastón representan el órgano masculino—el pene. Soñar que uno marcha por un bosque, significa que se extravía en

(1) Cf. A. Brill.—Psico-análisis; Parker, *Psychotherapy*, 1913, ii 4, pág. 41; E. Jones, *Papers on Psycho-analysis*, 1913, pág. 27.

(2) A. Maeder.—Ensayos de interpretación de algunos sueños. Archivos de Psicología, Ginebra, Abril 1907.

el vello del pubis; soñar una estación de ferrocarril es evidente que significa entregarse al amor, pues en las estaciones hay un vaivén muy característico. Más tarde volveremos sobre las teorías sexuales de esta escuela; por el momento, insisto solo en este método de interpretación como medio de descubrir los recuerdos que tiempo pasado impresionaron al sujeto.

Al primer golpe de vista, este método parece singular ó más bien peligroso, porque se puede explicar un mismo sueño de maneras bien distintas. Recientemente, uno de mis enfermos, joven de 25 años, muy predispuesto á las ideas místicas, vino á referirme un sueño que juzgaba de gran importancia para su porvenir. «He soñado, me dijo, que una fuerza invisible me obligaba á mirar un punto del cielo, donde estaba escrito mi destino: en dicho punto estaba una estrella y dos palomas». — Dos palomas y una estrella! dije yo; la cosa es clara; los maestros del psico-análisis nos han dado la clave de semejantes sueños. Las dos palomas significan el amor; usted está sin duda enamorado. La estrella es de una interpretación más delicada; se le podría decir á Vd. que está enamorado de una estrella de café concierto ó de casino; y M. Maeder nos enseña que la estrella significa las partes genitales de las jóvenes suizas. Pero, no quiero ser acusado de hacer psico-análisis grosero (*wilde Psychoanalyse*) y prefiero decir á Vd. que la estrella simboliza algo maravilloso é inaccesible: Vd. será desgraciado en el amor! — Nada de esto, me contestó el enfermo; Vd. no conoce nada en la materia; la estrella significa la marina, puesto que los marinos se guían por las estrellas. Una de las palomas es el alma de Juana de Arco que se eleva por encima de la hoguera de Rouen y la otra paloma es mi alma, tan semejante como Vd. bien lo vé, á la de Juana de Arco! Debo realizar en el mar algo parecido á lo que la heroína hizo en tierra. Mi sueño significa — no lo dude Vd — que he de ir al frente de una escuadra á librar la Bretaña, oprimida por los prefectos irreligiosos! » Hube de renunciar á la discusión, pues la interpretación dada á su sueño por ese joven podía ser sostenida tan bien como la mía. Una interpretación no puede hacerse sino se sabe de antemano en qué sentido debe encamarse.

Ello es precisamente lo que caracteriza la doctrina de Freud, á propósito del recuerdo traumático: puede servirse del método de interpretación, porque está guiado por una convicción previa. El análisis psicológico no puede permitirse el lujo de interpretar los sueños, ni otros actos suministrados por la observación, porque no sabe precisamente si hay — si ó no — un recuerdo traumático y si éste desempeña ó no en ellos un gran papel; no sabría, pues, en qué sentido llevar la interpretación. El psico-análisis que le ha facilitado, que le ha prestado la noción del recuerdo traumático, la ha transformado singularmente. Aquél admite, como cosa demostrada, que en todos los casos de neurosis, existe un recuerdo traumático; admite, una vez por todas, que dicho recuerdo es el causante de todos los demás fenómenos, que constituye toda la enfermedad; y por lo tanto, el psico-análisis no tiene para qué ser prudente en

la interpretación, supuesto que conoce en qué sentido deben ser explicados los hechos.

Como ya he dicho, no quiero criticar esa concepción; me limito á señalar las diferencias características que separan las dos doctrinas. Ambas parten de la consideración de un mismo problema, del estudio del recuerdo traumático en las neurosis. El análisis psicológico comprueba ese recuerdo en ciertas observaciones no interpretadas y admite — á título de hipótesis — que el recuerdo se ha combinado con otros hechos para desempeñar cierto papel de la determinación de ciertos síntomas; el psico-análisis transforma esa hipótesis parcial en principio general, coloca este principio como dado y por consecuencia interpreta fácilmente todas las observaciones, en el sentido de este principio fundamental.

II. — EL MECANISMO PATOLÓGICO DEL RECUERDO TRAUMÁTICO

Dejemos á un lado esas primera divergencias sobre el grado de generalidad del recuerdo traumático y sobre la importancia de su investigación; considerémosle cuando existe netamente, como consecuencia de un accidente ó de una gran emoción y tratemos de comprender el mecanismo por el cual puede obrar sobre la salud física y moral. Aun en esto, mis estudios, ya antiguos, parecen presentar bastantes analogías con los que la escuela del psico-análisis ha publicado posteriormente; y es interesante apreciar con exactitud las diferencias que los separan.

Para explicar los accidentes de neurosis traumática, Charcot había acudido á un mecanismo psicológico que se comenzaba á conocer en su época: el de la sugestión. El recuerdo del accidente producía reflexiones bien naturales sobre sus posibles consecuencias, sobre las heridas, impotencias, enfermedades, etc. que tales accidentes podían producir como resultado. Son esas ideas de enfermedad, de impotencia, que por el mecanismo de la sugestión tienden á convertirse en reales y determinan la parálisis. He admitido la exactitud de esa interpretación en ciertos casos particulares, en que se podía evidenciar la aparición de la idea, antes de que se presentaran los accidentes y su influencia, por consiguiente, en el desarrollo de éstos. He insistido largamente en el mecanismo de la sugestión, demostrando que la idea se desarrollaba de un modo exagerado, por la ausencia de fenómenos antagónicos en una conciencia estrecha. Es, pues, inútil insistir sobre tales nociones, que han sido hartamente admitidas y que hasta han sido exageradas con harta frecuencia.

En gran número de casos diferentes, he procurado señalar que la idea de impotencia, necesaria para admitir el mecanismo de la sugestión, no existía como intermediario entre el accidente inicial y los síntomas presentados por el sujeto, donde no desempeñaba más que un papel insignificante. Las perturbaciones, aparecían por un mecanismo mucho más sencillo, que he designado bajo el nom-

bre de automatismo psicológico. El recuerdo mismo del suceso, estaba constituido por un sistema de hechos psicológicos y fisiológicos, de imágenes y de movimientos variados en extremo. Persistiendo ese sistema en el espíritu, no tardaba en ser invasor y se anexaba por asociación á multitud de imágenes y de movimientos, que le eran al principio, absolutamente extraños. Enriquecido así y convertido en potencia en medio de tantos otros pensamientos languidecidos, debilitados por la depresión general, se desenvolvía por sí mismo, se realizaba automáticamente, sin pasar por el intermediario de la idea y de la sugestión, y daba vida á actos, á actitudes, á sufrimientos de diversas especies. Había separado á este propósito las ideas fijas primarias y las secundarias. Es fácil apreciar esa distinción, en mis primeras observaciones, al hablar de la joven enferma, cuya paralización de las reglas se produjo á raíz del recuerdo de un baño frío, y cuya amaurosis del ojo izquierdo se desarrollaba con motivo del recuerdo de un niño á quien la sarna había invadido análogo lado de la cara.

El caso siguiente, observado á través de mi estudio sobre el tratamiento psicológico de la histeria, demuestra como los desarrollos automáticos de sistemas psicológicos se combinan con fenómenos de sugestión para producir diversos accidentes: «La joven que había sido la querida de su padre, durante un año, sintió de súbito el temor del embarazo y, como consecuencia de este temor, se produjo el meteorismo abdominal, pues es cosa frecuentemente observada la asociación de ambos fenómenos. Posiblemente, el meteorismo y la idea del embarazo determinaron las perturbaciones de la respiración, de la digestión y produjeron los vómitos. Los temores y los remordimientos trajeron ideas de suicidio que determinaron á su vez el rechazo de alimentos, la anorexia y hasta las perturbaciones de la deglución, que un médico había tomado por síntomas de una lesión bulbar. La idea del embarazo, por un lado, la excitación genital por otro, una extraña alucinación del sentido del tacto y del sentido genital, que no podemos describir y que se desarrollaba al menor movimiento de las piernas, hicieron cada día más difícil á la enferma el caminar. La idea obsesora de que esa defectuosa manera de andar, iba á revelarlo todo, se agrega á las anteriores preocupaciones y la astasia abasia (?) es completa durante cinco años. Otra enferma, una mujer atacada del ovario es, ante todo, abúlica á tal extremo, que no se atreve, ni puede tomar cualquier determinación. Quiere demasiado á su marido y á su hijo para abandonarles; adora demasiado á su amante para renunciar á él; por lo tanto ha aplazado una determinación decisiva hasta que se haya restablecido por completo de una ligera indisposición. Pero, es el caso que prolonga, que detiene la cura ante el temor de tener que contestar resueltamente á la reiterada y suplicante proposición de su amante, y por espacio de ocho meses permanece encamada y sufriendo más y más. Agréguese á ese proceso la contracción de los aductores, las «custodias» tan frecuentes en la mujer que tiene preocupaciones genitales y se encontrarán algunos de los términos intermediarios que han conducido á las enfermas á

los estados, á los accidentes que presentan en la actualidad. Hay que recordar siempre que la histérica mantiene muy raramente en su espíritu la idea fija de su síntoma. No piensa en un ataque, ni en quedar con la boca torcida, como suponen todos aquellos que quieren explicarlo todo por la sugestión: esto solo ocurre en algunos casos, extraordinariamente sencillos. La idea fija que mantiene la histérica es aparentemente extraña al síntoma, y no se determina más que por intermedio de toda una serie de consecuencias morales y físicas». Concluía yo hace tiempo este estudio, diciendo que los síntomas se relacionan al recuerdo traumático, y se le agregan, como consecuencia del conjunto de leyes psicológicas y fisiológicas que regulan el desarrollo y la manifestación de las emociones.

En mis últimos estudios, en los más recientes acerca de las emociones, insistía particularmente sobre otro hecho que debe ejercer un rol considerable en esos fenómenos: me refiero á la fatiga. El individuo que conserva un recuerdo traumático, guarda en realidad el recuerdo de una situación difícil, de la que no ha podido librarse airoosamente y á la que no ha sabido adaptarse tampoco. En virtud de este recuerdo obsesionante se encuentra siempre el enfermo en presencia de la misma situación y hace sin cesar los mayores esfuerzos, los más infructuosos esfuerzos para conseguir la adaptación perseguida: diríase que es como un individuo que empujara sin cesar un muro ante la remota y vaga esperanza de derribarlo. De tal lucha se desprende un agotamiento que crece sin cesar, un descenso de la tensión psicológica; y las manifestaciones de tal depresión, vienen á complicar de un modo inesperado, todos los fenómenos precedentes.

Muchos autores han exteriorizado en ese tiempo á que yo me refiero, ideas del mismo género. Recuerdo, sobre todo, los interesantes estudios de Morton Prince, sobre las «Asociaciones neurosas» (1) en los que demostraba que «la neurosis consiste frecuentemente en la evocación malhadada de sistemas psicológicos asociados». En otro estudio, «Tear neurosis» (2) explicaba que ciertos movimientos estereotipados, en apariencia muy extraños, pueden estar unidos á una tendencia al miedo, indefinidamente conservada; y comparaba esta asociación á la que las experiencias de Pawlof establecen entre la salivación de los perros y la audición de tal ó cual nota. Hace poco que Morton Prince ha vuelto sobre sus antiguas interpretaciones en su trabajo «Recurrent Psychopathic States» (3) y celebro ver que conserva aún la opinión, manifestada por mí hace tiempo, cuando concluye en estos términos: «la tendencia á conservar complexos organizados con cierto grado de independencia automática, varía mucho según los indivi-

(1) *Journal of Nervous and Mental Diseases*, Mayo 1891.

(2) *Boston Medical and Surgical Journal*, Septiembre 1898.

(3) *Journal of Abnormal Psychology*, Julio 1911.

duos; pero no puede presentarse en alto grado, si no hay un estado fundamental de desagregación de la mente».

Esas investigaciones sobre el mecanismo del recuerdo traumático, me habían llevado además á otro estudio que ha tomado también gran importancia en los trabajos del psico-análisis y que debo igualmente recordar. Una de las dificultades que hoy se encuentra para el estudio del recuerdo traumático en las histéricas, consiste en que muy frecuentemente el sujeto no se dá cuenta de la importancia de este recuerdo, y hasta parece ignorarlo, haberlo olvidado por completo. «Esas ideas—decía yo en uno de mis primeros artículos—sobre todo la idea primaria, que desempeña el principal papel, no son siempre netamente conocidas por el enfermo mismo. Con frecuencia, éste parece ignorar en absoluto la obsesión que le atormenta, y que determina á su despecho, todos los accidentes. Entonces—se dirá—¿cómo podemos afirmar que tal idea exista, cuando el enfermo no tiene consciencia de ella? Es que esa idea la expresa el enfermo de un modo perfectamente claro, en ciertos momentos particulares y en ciertas condiciones determinadas, aunque no pueda hacerlo en otros. En los ataques, en los delirios, en los sonambulismos, sobre todo, nos explica claramente las obsesiones que le atormentan de un modo continuo. Es bien conocido ese carácter clínico de las fugas histéricas: el sujeto no puede contar su fuga, ni relatar las razones que la han motivado, como no sea sumergiéndole en estado de sonambulismo. Y ese mismo carácter clínico se encuentra en las ideas fijas que determinan los ataques, las parálisis, las anorexias, etc.; se dirá que es un detalle banal en la histeria, pero es necesario conocerlo no solamente para tratarla, sino para diagnosticar con precisión un accidente histérico». Así fué que los sucesos relativos á la suspensión de las primeras reglas como consecuencia de un baño frío; y á la noche pasada al lado de un niño sarnoso, no me fueron contados por la enferma, sino en estado de sonambulismo provocado; no podían referírseme hallándose despierto el enfermo desde que parecía ignorarlos completamente, al hallarse en plena normalidad de espíritu.

No se trata de un olvido verdadero, porque las tendencias realmente olvidadas dejan de ser activas, y aquí las tendencias latentes tienen verdadera actividad y determinan sueños, delirios y perturbaciones de toda especie. No se trata tampoco de una disimulación del enfermo, que sufra confesando lo que le atormenta y que procura disimularlo. Se trata, sí, de impotencia verdadera para darse cuenta de lo que le ocurre y hasta para explicárselo á sí mismo. Es una modificación particular de la consciencia histérica que parece pesar sobre la consciencia personal del sujeto, más sobre la tendencia misma, y que había yo tratado de describir en 1889, bajo el nombre de «Subconsciencia por desagregación psicológica».

Como esos hechos atrajeran mi curiosidad, los he investigado con cierto cuidado, con mucho empeño, y he tenido ocasión de describir una veintena de hermosos ejemplos, bajo el título de ideas

fijas subconscientes ó de ideas fijas de forma histérica (1). Ese carácter particular de ciertos recuerdos traumáticos en los histéricos, parece tener importancia, pues las ideas fijas de este género se clasifican como las más peligrosas. Puede decirse, al menos, á manera de hipótesis, que las ideas fijas son peligrosas porque escapan á la personalidad, porque pertenecen á otro grupo de fenómenos sobre los cuales la voluntad no interviene. (2) La potencia de esas ideas depende de su aislamiento; se agrandan, se instalan como parásitos en el espíritu y no pueden ser detenidas en su desarrollo, por los esfuerzos del sujeto, porque éste ignora su presencia, porque viven aparte, en un segundo pensamiento, separado del primero (3).

¿Por qué ciertas tendencias toman ese carácter subconsciente? Entiendo que puede relacionarse ese hecho al carácter general del pensamiento histérico, en el cual se observan multitud de desasociaciones del mismo género, y á los efectos de ciertas emociones deprimentes que obran sobre tal estado mental. Fácil es comprobar (4) que esos fenómenos de subconsciencia no aparecen sino durante el periodo más grave de la enfermedad, y no desaparecen sino cuando la curación se inicia. También se comprobaba frecuentemente que en ciertos enfermos en curación rebrota espontáneamente el recuerdo de determinados hechos que antes no podían conocerse sino en estado de sonambulismo. El efecto deprimente de la emoción puede pesar sobre una tendencia particular que esté en ejercicio mientras se produce un sueño penoso. Debilitada dicha tendencia, no puede vigorizarse más lo suficientemente para tomar, en su realización, los caracteres de los fenómenos psicológicos superiores y no puede tampoco, por lo tanto, producir actos acompañados de consciencia personal. Volvemos á encontrarnos con el problema de la depresión que puede depender, como se ha visto, de diversas causas, y que se relaciona á un suceso particular, á una serie lenta de perturbaciones ó que depende de una constitución fundamental. La idea fija subconsciente, es una forma particular de esa depresión, localizada en una tendencia especial.

Esos estudios, por incompletos que hayan sido, han merecido el honor de inspirar los trabajos de Freud sobre ese mismo problema del mecanismo de los recuerdos traumáticos. Sobre ciertos puntos, las modificaciones aportadas por aquel maestro, me parecen muy pequeñas; precisamos, ante todo, examinar esos cambios de detalle antes de llegar á las transformaciones fundamentales.

(1) Cf. en particular. *El estado mental de los histéricos*, 1892, pág. 67 y siguientes. «Un caso de posesión y el exorcismo moderno», *Neurosis é ideas fijas*, 1894, t I, pág. 375. «Las ideas fijas de forma histérica». *Prensa medical*, 1895. *Neurosis é ideas fijas*, t. I, pág. 213.

(2) El automatismo psicológico, págs. 430 y 436.

(3) Estado mental de los histéricos, t. II, pág. 267.

(4) El automatismo psicológico, pág. 153.

Freud y sus colaboradores han insistido, como nosotros, en el exagerado desenvolvimiento de ciertas tendencias. Relacionan ese desenvolvimiento con la fuerza de las tendencias que llaman « la carga emotiva del complexus, la potencialidad afectiva del complexus ». Ciertamente, esas son palabras y frases novedosas; pero hay que averiguar si en su fondo palpitan ideas nuevas. Confieso que me asalta el temor de que la noción de « carga emotiva, de potencialidad afectiva » de una tendencia, no sea muy vaga, y prefiero considerar en las tendencias la potencia motriz que mejor se pueda precisar y caracterizar la fuerza de las tendencias por la facilidad más ó menos grande con que una tendencia opuesta á otras llegue sin embargo á realizarse, á transformarse en acto. Dichos autores han insistido también mucho sobre los fenómenos que llaman « la conversión, la transferencia, el traslado ». Aunque tal lenguaje no resulte muy categórico, es probable que esas expresiones designen alguno de los hechos que acabo de relatar. El recuerdo de un niño cubierto de sarna en el lado izquierdo, produce la anestesia de la mejilla del mismo costado; el recuerdo de la sangre vertida en una escalera ó de flores rojas esparcidas sobre un féretro, han dado origen á un sentimiento doloroso de horror hacia el color rojo. Mientras nosotros clasificábamos esos hechos como tendencias invasoras, como asociaciones psicológicas, Morton Prince haría de ellos sus neurosis de asociación. Paulan, en su excelente libro sobre *La síntesis mental y los elementos del espíritu*, 1890, había ya explicado bien, á este respecto, la lucha de los sistemas psicológicos que se sustituyen recíprocamente sus elementos, y que á lo mejor acrecen esa rivalidad y á lo mejor la disminuyen. La transformación de un fenómeno moral en físico — ó mejor dicho de apariencia física — no es más que un caso particular de esa concurrencia de tendencias. No me parece que exista gran interés en hacer de aquélla la ley general del fenómeno. Hace poco, decía precisamente (1) H. Coriat: « Cuando una emoción es fuerte, se forma en seguida un automatismo poderoso que asocia los fenómenos psíquicos y los físicos sin que se necesite acudir á conversiones hipotéticas ». J. P. Donley hacía manifestaciones análogas, como consecuencia de una observación prolongada, de las perturbaciones histéricas (2). En realidad, pues, no se trata, en esas expresiones del psico-análisis, más que de cambios de palabras, sin mayor importancia.

Se encontraría, tal vez, una diferencia más interesante entre el psico-análisis y el análisis psicológico ordinario si se estudiaran las investigaciones de Freud sobre las causas de la subconsciencia. Ese autor y sus discípulos han tomado como punto de partida, sin criticarlos, mis primeros estudios sobre la existencia y los caracteres de los fenómenos subconscientes en los histéricos. Algo lo lamento, porque esos estudios hubieran necesitado confirmación y

(1) H. Coriat. — *Journal of Abnormal Psychology*, Abril, Mayo, 1911.

(2) J. P. Donley. — *Journal of Abnormal Psychology*, Abril, 1911, pág. 131.

crítica. Los referidos autores y discípulos se han preocupado principalmente de descubrir el mecanismo por el cual se producía esa subconsciencia, la razón que hacía pasar tal ó cual hecho, de dominio de los fenómenos psicológicos conscientes al grupo de los fenómenos subconscientes. Freud—como lo dice aun recientemente á propósito de un caso de ceguera histérica—(1) encuentra muy insuficiente mi antigua explicación de la debilidad de la síntesis mental, en lo que probablemente tiene sobrada razón. Cree encontrar una explicación más profunda y más precisa en la concepción del retroceso de la represión (*verdrangung*).

«Nuestro dinamismo psíquico—escribían E. Regis y A. Hesnard en su resumen de esa teoría de Freud—(2) se divide en dos sistemas: las fuerzas directrices del pensamiento, que constituyen el primero, el más considerable y el más antiguamente fijado, son mantenidas en el seno del inconsciente por la censura (*censur*), segundo sistema de fuerzas más ó menos antagónico del primero y que, adquirido por el individuo en el curso de su desenvolvimiento psíquico, circunscribe así nuestra personalidad. La censura obra más ó menos enérgicamente sobre el curso de nuestros pensamientos y tendencias, permitiendo á veces la irrupción, en la consciencia clara, y durante el transcurso de ciertos estados (ensueño, distracción, inspiración, etc.), de algunos destellos más ó menos desfigurados de nuestro inconsciente, colocados como á la entrada de ese vasto dominio (*vorbewusst*)».

Las reminiscencias traumáticas, las tendencias y las ideas que se les relacionan, se presentan al espíritu del sujeto en forma harto penosa: chocan con su sensibilidad ó están en contradicción con sus ideas morales. El sujeto, descontento de tener en su espíritu semejantes pensamientos, hace grandes esfuerzos para desprenderse de ellos y lucha contra tales ideas, con todas sus energías. Cuando esos fenómenos se presentan á su consciencia no les permite desarrollarse, convertirse en actos ó en pensamientos claros; le detiene desde su iniciación y se esfuerza en inadvertirlos, en olvidarlos. «El rechazo, decía Maeder, forma parte del sistema de defensa del organismo».

De ello resulta una primera modificación: el miedo se agrega al pensamiento rechazado, desde que éste comienza á aparecer. Lo que al principio era deseo, se convierte en miedo. «Todo temor mórbido—decía E. Jones—es un deseo detenido y reprimido». He aquí un ejemplo: un individuo anhela casarse con la esposa de un amigo gravemente enfermo, y espera con real impaciencia su muerte. Pero no puede confesarse á sí mismo ese deseo poco moral y lo rechaza con todas sus fuerzas. Llega á experimentar por ello miedos exagerados, ansiedades mórbidas con motivo de las menores perturbaciones de la salud de su amigo (3). El miedo toma un

(1) J. Freud.—*Aerztliche Fortbildung*, 1910, N.º 9.

(2) E. Regis y A. Hesnard.—«La doctrina de Freud». *El encéfalo*, 10 Abril, 1913, pág. 361.

(3) E. Jones.—*Journal of Abnormal Psychology*, Abril, Mayo, 1911, pág. 13.

carácter patológico, porque reemplaza un deseo rechazado. A un grado más elevado, el recuerdo ó la idea constantemente rechazados salen de la consciencia ante la cual no tratan de manifestarse más, se convierten en subconscientes y se mantienen aparte: la disociación ha sido el resultado del rechazo. De esta manera la conciencia no sufre más el conflicto, pero es estrechada y reducida. Así, en el caso de ceguera histérica de que acabo de hablar, Freud opina que el enfermo ha rechazado con todas sus fuerzas un deseo sexual que experimentaba. Y que el deseo sexual tiene relación tan estrecha con los ojos, es evidente que se pueden emplear los ojos en obra de amor. El sujeto, rechazando el amor, ha rechazado de su conciencia, por temor á las tentaciones, todo lo que sus ojos podían llevarle: ha rechazado las sensaciones visuales hacia lo inconsciente y así ha enceguecido. En fin, la tendencia así rechazada, *acuñada* (*geklemmt*) en lo inconsciente, no ha podido desahogarse en palabras ó en actos (*abreagieren*); no ha podido eliminar su potencia afectiva por un exutorio normal; de aquí la perturbación en el equilibrio de las fuerzas psíquicas. Ese mecanismo del retroceso, presentado de diferentes maneras (*Abwer, Verdrängung*) ha desempeñado un papel considerable en todas las explicaciones del psico-análisis.

He de confesar que al principio, no he experimentado gran simpatía por esa teoría psicológica del rechazo y que me sentía propenso á la desconfianza en ella, por muchas razones. En primer lugar, no conociendo bien todavía el método del psico-análisis y sus generalizaciones infinitas, estaba yo algo sorprendido de ver aplicar constantemente esa explicación tan especial á fenómenos que juzgaba harto distintos los unos de los otros, en los cuales debían intervenir á mi juicio, ya la sugestión, ya la emoción, la fatiga, el agotamiento, ya otros fenómenos de derivación. En segundo lugar, no me satisfacía mucho explicar las perturbaciones patológicas del enfermo como producto de la voluntad de éste, y me resistía á comprender que el simple esfuerzo de aquella misma voluntad pudiera producir tales alteraciones. En fin, no me parecía que el rechazo, la lucha contra nuestras tendencias, determinase de ordinario, fenómenos análogos á la subconsciencia de los histéricos. La lucha contra nuestras tendencias les impide manifestarse, desenvolverse, y por lo mismo las reduce poco á poco y las aniquila. Si por razones de salud, quiero resistirme á fumar, no llegaré á fumar subconscientemente, sino que haré desaparecer en mí la tendencia á prender el cigarro, sencillamente. Lo que caracteriza la subconsciencia no es que la tendencia disminuya ó permanezca latente, sino que, al contrario, las tendencias se desarrollan, se realizan enérgicamente, sin que las otras tendencias del espíritu se den cuenta de tal realización, ni puedan trabajar para oponerse.

Pero, se dirá: se trata de tendencias poderosas, que resisten el rechazo y que no se dejarán aniquilar. Muy bien: resistirán, continuarán tratando de desarrollarse de tiempo en tiempo, arrollando las tendencias morales opuestas. Habrá luchas, desgarramientos de consciencia; pero por ningún lado aparecerá la subconsciencia.

El deseo de una acción, prohibida por el médico ó por el confesor, irá acompañado, si se quiere, del temor á la muerte ó al infierno, pero no se transformará el deseo en miedo. Yo tendré deseos de fumar un cigarro, pero temo que ello me enferme: no veo porqué se me ha de decir que tengo fobia del cigarro, ni cómo ello se convertirá en un acto de fumar subconscientemente. Esas observaciones surgen bien naturalmente del espíritu, y las encuentro en diversos autores y particularmente en un estudio de Morton Prince (1).

Sin embargo, ciertas observaciones me han demostrado que no sería imposible hacer desempeñar un papel interesante al rechazo, al menos en determinados casos. Es evidente que en un hombre normal, el rechazo no produce la fobia, ni la subconsciencia; pero ¿sucede lo mismo en un espíritu enfermo? Si se imagina un individuo, en estado de depresión, en quien el más pequeño obstáculo detiene el desarrollo de las tendencias y en quien se producen fácilmente fenómenos de derivación, es posible que la lucha moral contra una tendencia impida á ésta realizarse y produzca en vez de la realización agitaciones viscerales análogas al miedo. Si se supone un campo de consciencia ya limitado, el desarrollo de la idea inhibitoria podrá relegar otra tendencia afuera de la consciencia. He descrito en otro lado maneras especiales de ciertos sonámbulos desdoblados: Cuando Leonio 1 se negaba á ejecutar una de mis órdenes, se producía frecuentemente que Leonio 2 las cumplía. Así también, en espíritus ya enfermos y ya desdoblados, el rechazo podría ser, en ciertos casos, un motivo de fobia ó de subconsciencia.

Para justificar esas observaciones, he tratado de aplicar la hipótesis del rechazo á ciertos casos. En un estudio sobre la disociación de los recuerdos por la emoción, he demostrado que se señalaban algunas veces periodos de fobia del recuerdo, en el comienzo y en el final de las amnesias históricas, como si el recuerdo comenzara por transformarse en terrorífico antes de llegar á subconsciente (2). Insistí sobre todo á este respecto, con motivo de un caso remarcable de parálisis histérica que he relatado en mi memoria sobre la subconsciencia, presentada al Congreso de Ginebra, en 1909. Una mujer de 30 años, Sah., presentaba desde la edad de 20 años una serie de perturbaciones neuropáticas, sobrevenidas á consecuencia de una emoción terrible (3). Su padre, que estaba acostado, quiso levantarse apoyándose en ella, y cayó súbitamente muerto sobre la joven, víctima de una angina de pecho. La hija, permaneció varias horas bajo el cadáver que sostenía sobre su costado izquierdo y que, en medio del terror que experimentaba, no se atrevía á separar. Desde aquel trágico accidente, la joven ofrece

(1) Morton Prince.—«Discussion of the Symposium». *Journal of Abnormal Psychology*, Enero 1911, pág. 179.

(2) «La amnesia y la disociación de los recuerdos por la emoción». *Diario de psicología normal y patológica*, Septiembre 1904, pág. 417. *El estado mental de los histéricos*, 2ª ed. 1911, pág. 541.

(3) Memoria sobre los problemas del subconsciente. *Informes del Congreso de psicología*, Ginebra 1909, pág. 68.

un delirio singular: se queja de que su brazo izquierdo es cambiado de súbito y no puede resistir ese cambio. El brazo le parece algo extraño á su persona. «Esa no es mi mano, dice; es como la mano de otro, como la mano de un animal, la mano de un reptil... quiero que me devuelvan mi mano!» Y no quiere utilizar la mano izquierda, y sobre todo no consiente en que toque la derecha y mucho menos la cara. Sin embargo, puede moverla perfectamente y siente los alfilerazos ó las presiones ejercidas sobre ella. En una palabra, la joven presenta el lenguaje y la actitud del psicasténico que repite: «Este no es mi brazo, es el brazo de otro; no soy yo quien habla, quien camina, etc.». No ofrece el caso más que una irregularidad muy caprichosa: la perturbación está exclusivamente radicada en un miembro, lo que es muy raro en los psicasténicos.

Tal actitud dura poco en Sah., pues algunos días después de la iniciación de ese delirio, sufre una gran crisis histérica, durante la cual quiere arrancarse el brazo izquierdo. El sujeto se parece entonces á la enferma de Barrows, 1850, descripta y comentada por William James (1) la cual golpeaba su brazo llamándolo «vieja astilla», *old stump*. Después de la crisis se presenta francamente una hemiplegia, con anestesia completa del lado izquierdo; y ya no habla la enferma más de su brazo, no se queja más de él; pero no puede moverlo, ni siente en él la menor impresión; al menos el movimiento y la sensación no se le presentan más que bajo la forma subconsciente.

Esta observación es interesante, del punto de vista clínico, porque nos presenta una oscilación harto rara, á mi juicio, entre la actitud psicasténica y la actitud histérica; puede aquélla ser también interesante, como psicológica, porque admitiría ser interpretada en el sentido de la doctrina de Freud sobre el rechazo. ¿No podría decirse que en una mujer evidentemente propensa á las perturbaciones histéricas, el recuerdo de la muerte trágica del padre se asocia con el brazo izquierdo, que ha sostenido el cadáver, y determina un singular horror á aquel costado? Ese horror, llevaría á la enferma á rechazar el brazo izquierdo de un modo moral y material. Finalmente, esa repulsión, ese verdadero rechazo, parece preceder y determinar la hemiplegia histérica, es decir, el paso á lo subconsciente, de las tendencias relativas al costado izquierdo. Presentada así, bajo forma de hipótesis y sometida á discusiones y á restricciones que veremos más tarde esa interpretación por el rechazo, parece capaz de prestar servicios apreciables. Se ve, por este ejemplo, que la concepción del rechazo presentada por el psicoanálisis puede conciliarse con los estudios del análisis psicológico y puede, en ciertos casos, aportarle un complemento útil. Pero no parece que haya en ello, entre las dos doctrinas, un diferencia radical. Así, pues, no es ahí que veremos la verdadera diferencia entre el análisis psicológico y el psicoanálisis, en lo referente á su interpretación del mecanismo de los recuerdos traumáticos.

(1) William James. — « Automatic Writing ». *Proceedings of the Society for Psychological Research*, 1889, pág. 550.

La diferencia entre el psico-análisis y el análisis psicológico me parece, sin embargo, real y profunda, debemos buscarla, no en las observaciones y las doctrinas que son más ó menos idénticas, sino en el método de estudio y en la concepción general que se hace de esas doctrinas.

El análisis psicológico, como era natural, al comienzo de estudios tan difíciles, se limitaba á consignar casos de sugestión, de automatismo psicológico, de subconsciencia, de disminución de la tensión psicológica, etc. Dicho análisis aspiraba á precisar el sentido de las palabras, haciendo la observación tan precisa como fuera posible. La hipótesis no intervenía más que para atribuir un rol á los hechos observados, y darles una importancia de mayor ó menor gravedad en la enfermedad. La suposición hecha así, estaba tan justificada como era posible por observaciones repetidas sobre la frecuencia del hecho, por comparaciones y aun por experimentos; pero siempre quedaba envuelta en sombras de duda, y no podía ser aplicada sin verificación á casos nuevos, en los cuales los mismos hechos no fueran evidentes.

Puede verse un ejemplo de esas dudas en la interpretación del caso de Sah., que acabo de referir. No es imposible — decía yo — explicar la hemiplegia de esa mujer por un fenómeno de rechazo, pues en ciertos momentos la parálisis del brazo izquierdo ha sido precedida por una especie de delirio en que el sujeto rechazaba con horror la sensación de su brazo y parecía negar su existencia. Mas, no basta que esta explicación sea considerada posible para tenerla como exacta y, por lo tanto, estoy obligado á referir cierta dificultad. Como se puede ver en la observación más completa que he presentado al Congreso de Ginebra, los hechos se presentan actualmente de la manera que describí en las recaídas de la enfermedad. Pero al principio, cuando se ha levantado á Sah., oprimida por el peso del cadáver del padre, ofreció inmediatamente una crisis de histeria y una hemiplegia izquierda que ha durado, de un modo más ó menos completo, durante muchos meses. Esa hemiplegia ha curado y fué algún tiempo después, como consecuencia de emociones y fatigas, que ha habido una recaída en la cual las perturbaciones han comenzado por el horror al brazo izquierdo durante muchos días y han concluido por una nueva hemiplegia. Se ve, pues, que la hemiplegia con subconsciencia ha existido la primera vez, sin precederla el sentimiento de horror, ni el rechazo. ¿Es seguro que la segunda vez, cuando la precedió el rechazo, fué la hemiplegia consecuencia legítima de él? ¿No se podría suponer que en la recaída el horror del brazo izquierdo haya sido la primera manifestación de una hemiplegia que comenzaba? Bajo la influencia de la primera emoción, muy violenta, el abatimiento de las tendencias relativas al brazo izquierdo habría sido en seguida tan completo, que produjera la subconsciencia total, con anestesia y parálisis; en las emociones que han producido la recaída, el agotamiento habría sido incompleto al comienzo y traído sencillamente una modificación de las tendencias con sensaciones de extrañeza y fenómenos de derivación hacia el miedo; finalmente, el

agotamiento creciente, habría determinado, poco á poco, la subconsciencia total. En esa concepción, el rechazo no habría sido una acción voluntaria del sujeto, causa directa de la parálisis, sino una consecuencia, una manifestación del principio del agotamiento. El análisis psicológico duda entre las interpretaciones y espera que se aclaren por la evolución misma de la enfermedad.

El psico-análisis no se preocupa, no se detiene por esas sutilezas, porque se coloca—si no me equivoco—en otro punto de vista. Adopta dos nociones: la de la transferencia y la de la subconsciencia por rechazo, y las considera como nociones fundamentales, entrando en la definición de toda neurosis. Admitidas esas definiciones, una vez por todas, el psico-análisis se limita á investigar de qué manera, por consecuencia de qué interpretación simbólica, se puede relacionar un síntoma á esas nociones fundamentales de la transferencia y del rechazo. Causa admiración verlo interpretar así los hechos como simples símbolos que se transforman á voluntad: es que el psico-análisis está convencido, antes de comprender cualquier estudio, de que existen detrás de los hechos una transferencia y un rechazo, sin los cuales la neurosis sería imposible.

Pueden hallarse en las obras de esa escuela muchos ejemplos de tal modo de interpretación. Se sabe, por ejemplo, que ciertos neurópatas, histéricos y psicasténicos manifiestan una adhesión particular y á veces chocante, hacia el médico que ha logrado alguna influencia en su espíritu. Esa adhesión se presenta de muy distintas maneras y parece depender de fenómenos psicológicos bien diversos en los cuales intervienen, según los casos, sugerencias, abulias, la incapacidad de concluir por sí mismo, el deseo de ser comprendido, el de ser dirigido y, sobre todo, el de ser excitado, tan importante en los deprimidos. El psico-análisis explica los hechos mencionados, muy sencillamente, por la transferencia (*webertragung*) de un sentimiento de amor sexual que el sujeto habría experimentado anteriormente, sea hacia sus padres, sea hacia otra persona, y que transfiere ahora á su médico (1). La sugestión y el hipnotismo son, pues, fenómenos muy sencillos que consisten en la transferencia de las tendencias sexuales, del complejo «hijos-padres» al complejo «sujeto hipnotizador». Es evidente que si se ha admitido de modo categórico que toda docilidad, cualquiera sea, es un símbolo de sentimientos eróticos; que en toda neurosis existe una transferencia inconsciente de algo, *se pueden* explicar las cosas del modo antedicho.

Se encuentran también ejemplos interesantes de ese modo de raciocinar, en los estudios primeros de Freud y en los subsiguientes de sus discípulos, sobre los pequeños errores periodísticos, que llamamos distracciones, *lapsus linguæ*, *lapsus calami*; sobre los

(1) Cf. en particular, J. Ferenczi, «Die Rolle der Webertragung bei der Hypnose und Suggestion», *Jahrbuch für psychoanalytische Forschungen*, 1910, I. I. R. Acher, «Recent Freudian Literature», *The American Journal of Psychology*, 1911, pág. 433.

olvidos, las bromas, etc. Creemos, por lo común, que tales hechos son muy complejos y variados, como todos los errores; según los casos, haremos intervenir, para explicarlos, perezas de la voluntad y de la atención; faltas de desarrollo de tal ó cual tendencia, cuya tensión es insuficiente; fenómenos de agotamiento, preocupaciones, costumbres, asociaciones de ideas, sugerencias, etc. Dichos autores no se preocupan de todo esto y no estudian, en realidad, más que un solo problema: ¿de qué modo, por consecuencia de qué serie de interpretaciones simbólicas, se pueden relacionar esas distracciones á la acción de alguna tendencia disociada, rechazada hacia el subconsciente? Se trata siempre de una tendencia de ese género, que aspira á manifestarse por actos, sin autorización de la conciencia normal, que ejerce de censor. Si los hechos nos parecen alguna vez dificultosos, es porque se han disfrazado para escapar al censor. Se trata, en resumen, de un mecanismo análogo al de los sueños, y debemos interpretar esas distracciones, como hace un rato debíamos buscar la llave de los sueños. Tenemos, afortunadamente, como guía de esa interpretación, el principio general del rechazo, que debe ser admitido al comienzo como fundamental.

El carácter general de esos métodos, me parece que ha sido indicado de un modo interesante en un artículo de Frederik Lyman Wells, « Critique of Impure Reason » (1). Lo que caracteriza ese método — dice — es el simbolismo; un suceso mental puede siempre, cuando ello es útil para la teoría, ser considerado como el símbolo de otro. La transformación de los hechos, gracias á todos los métodos de condensación, de traslado, de elaboración secundaria, de dramatización, puede ser enorme; y de ella resultar que un hecho cualquiera signifique todo lo que se quiera. El autor agrega que esa es, á su parecer, una concepción algo ingenua del determinismo psicológico. Es, sobre todo, si no me equivoco, una consecuencia de la confianza de los autores en un principio general, sentado al comienzo como indiscutible, y que no se trata de demostrar por los hechos, pero que se aplica á los hechos.

Preciso es reconocer que la pobre concepción de la subconsciencia que presenté tímidamente en 1886-89, ha sido llamada después á brillante figuración. No era entonces, á mi parecer, más que la expresión de ciertas observaciones psicológicas; la apariencia que tomaban en varios casos de distintas perturbaciones patológicas. La subconsciencia se ha convertido en los estudios de los espiritistas y de los ocultistas en un principio maravilloso de conocimiento y de acción, muy por encima de nuestra pobre personalidad. La subconsciencia se ha convertido, para los psico-analistas en el principio general y en la definición, *a priori*, de toda neurosis.

(1) Fr. Lyman Wells. — « Critique of Impure Reason ». *The Journal of Abnormal Psychology*, Junio, Julio 1912.

III.—LOS RECUERDOS TRAUMÁTICOS, RELATIVOS Á LA SEXUALIDAD

Llegamos á uno de los estudios más conocidos del psico-análisis y que ha hecho olvidar con frecuencia á los precedentes, indispensables, sin embargo, para comprenderlo bien. Me refiero á las investigaciones sobre el papel que desempeñan las perturbaciones sexuales en la patogenia de las neurosis.

Desde mucho tiempo atrás este problema ha sido planteado y discutido por los médicos. Hipócrates ya decía que la histeria se presenta en las mujeres que padecen de insuficiencia de relaciones sexuales: *Nubat illa, et morbus effugiet*. Durante mucho tiempo se relacionó tanto la neurosis con las perturbaciones de las funciones sexuales que el solo calificativo de histérico era tenido como cosa deshonrosa. El libro de Lomier Fillermay—1816—llevaba esa interpretación al mayor extremo. Justo es, pues, hacer resaltar que Briquet, en 1859, y Charcot más tarde, han protestado contra semejantes y ridículas exageraciones, sostenidas por aquella doctrina; pero no es menos cierto que esos autores admiten la importancia de la sexualidad en las enfermedades nerviosas. Hablan aquéllos con frecuencia de las neurosis de la pubertad, ó de la menopausa; de la influencia que las enfermedades tienen sobre los órganos genitales ó sobre las funciones nerviosas y de la mente; del papel que juegan la masturbación excesiva y las perversiones sexuales. Y finalmente, entre las causas de los accidentes neuropáticos, dan gran importancia á las emociones determinadas por accidentes de orden sexual, como son las violaciones, los embarazos disimulados, los abandonos sufridos, las decepciones amorosas, por ingratitudes é inconstancias, etc.

Axenfeld y Huchard hablan también de la influencia de los temperamentos lascivos, de la continencia, de la excitación sexual exagerada, de las pasiones amorosas contrariadas. Mis propias observaciones aportan diferentes casos de neurosis producidas por violencias sexuales, por noviazgos rotos, etc. Una de aquellas observaciones queda expresada ya en este informe al referirme á la jóven de 23 años, que fué paraplégica durante años como consecuencia de las prolongadas relaciones íntimas mantenidas con el propio padre y de los temores de que la hubiera embarazado. Pero el delirio curioso de posesión, que he dado como ejemplo de las ideas fijas subconscientes, se produjo en un hombre que se sentía atormentado por los remordimientos de haber engañado á su esposa. Me parece difícil sostener que el análisis psicológico se haya desentendido de ese problema y que no haya estudiado las relaciones de las perturbaciones sexuales con las neurosis.

Pero no es menos exacto que en ese particular el psico-análisis ha tomado una posición en extremo original. Para comprenderlo bien, no hay que olvidar que las perturbaciones sexuales son consideradas por dicha escuela de un modo particularísimo. Cuando tales autores hablan de perturbaciones sexuales, no se

refieren á modificaciones físicas, normales ó no, que obran sobre los órganos genitales ó sus funciones. La pubertad misma, como simple modificación fisiológica, la menopausa, la detención de las reglas, las blenorragias, las metritis, no desempeñan papeles de importancia en el sistema de Freud. Este observador sabe bien que tales fenómenos se presentan constantemente en individuos que no sufren ninguna perturbación neuropática y por lo tanto, no los considera como de importancia particular en la neurosis. Los fenómenos sexuales de que Freud se ocupa, son los que tienen resonancia moral, los que obran en los neuróticos por intermedio de fenómenos psicológicos. Debo ser más preciso: Freud no se ocupa particularmente de las modificaciones mentales generales producidas en las funciones mentales por fenómenos generales, sin que el sujeto se dé cuenta de ellos y sin que haya comprendido su carácter sexual. Si un autor hablara de las depresiones mentales que acompañan la pubertad ó la menopausa y las relacionara con alguna intoxicación, no sería precisamente un psico-analista. Se trata en el psico-análisis, indudablemente, de sucesos de orden sexual, pero considerados como tales por el sujeto, á los que ha dado importancia y de los que guarda un recuerdo penoso, capaz de perturbarle. En resumen: se trata tan solo de recuerdos traumáticos, relativos á aventuras sexuales. Una joven ha estado muy enamorada, se ha entregado á su novio y éste después, y á pesar de todas sus promesas, se niega á casarse; esa aventura no es indiferente al sujeto, sino que lo perturba vivamente y por uno de los mecanismos que hemos estudiado determina un recuerdo traumático y una neurosis. He aquí el tipo de las perturbaciones sexuales, que el psico-análisis quiere estudiar. Las masturbaciones, los coitos incompletos, las abstinencias sexuales, no son importantes, sino por las emociones que las acompañan y por los recuerdos traumáticos que determinan. En resumen: los recuerdos traumáticos relativos á aventuras sexuales —ó si se prefiere— los recuerdos traumáticos de contenido sexual, son los fenómenos que el psico-análisis, á continuación del análisis psicológico, toma y estudia para desentrañar de ellos la frecuencia y la influencia que ejercen en las neurosis.

Sobre el primer punto—la frecuencia de tales recuerdos—la escuela de Freud presenta una primera doctrina bien terminante. En vez de comprobar, como todos los observadores precedentes, que se encuentran recuerdos traumáticos, relativos á aventuras sexuales, en *algunos* neuropatas, la escuela de Freud afirma—y esa es su originalidad—que tales recuerdos existen en *todos* los neuropatas sin excepción. Sin tales aventuras, transformadas en recuerdos traumáticos, no hay neurosis posible. Si no se los comprueba fácilmente en todos los enfermos, es porque no se ha sabido hacer que los confiesen ó que no se ha sabido descubrirlos á través de sus reticencias.

Efectivamente, en cierto número de sujetos, la pesquisa no presenta dificultades y, por lo tanto, no significa mayor mérito el comprobar tales hechos. La enferma explica espontáneamente que

ha sido víctima de una violación, que ha sido abandonada ó que ha tenido gran figuración en un drama de adulterio, etc. Si la enferma no explica los hechos en seguida, se comprueba fácilmente en sus delirios, en sus sonambulismos, el recuerdo evidente de una aventura de ese género y nadie podrá poner en duda su existencia.

En otros sujetos, se hallan ya mayores dificultades: al recordar los sucesos de los últimos períodos de la existencia, no descubren ninguna aventura sexual que ofrezca real interés. Es necesario, entonces, ayudarles á remontarse á épocas anteriores, á recordarles detalles de sus primeras impresiones infantiles; y así se llega, no sin esfuerzo, á revivir recuerdos graves que se esfumaban. Cuando eran chicos, á los cinco ó seis años, habían encontrado á una mujer muy gruesa por el embarazo, ó habían oído crugir insólitamente la cama donde estaban acostados sus padres, ó habían visto un perro que cubría una perra; y todo ello les causó una impresión, una emoción prodigiosa, que no pueden recordar sin estremecerse.

En otros casos, la dificultad es aún mayor; con la mejor buena voluntad del mundo, los enfermos no hallan en sí nada, ni remotamente parecido á lo que se investiga. Entonces llega el momento de interpretar sus sueños. Un joven ha soñado que contemplaba tres estrellas. «Se trataba evidentemente de un sueño erótico», nos dice Maeder. «Se dice de una buena actriz que es estrella del teatro; un amante llama estrella á su amada; Ruy Blas es un galano enamorado de una estrella; en Suiza, las muchachas llaman entre sí «su estrella» á los órganos genitales». Una joven ha soñado ver que una barca á vela flotaba en el lago Lemán; y pues la forma de tales velas es allí característica, recordando la hoja de un puñal ó de un objeto puntiagudo dirigido al cielo, la interpretación resulta evidente. Aun se interpretará con mayor facilidad el sueño de la serpiente, ó de la serpiente-perro, el sueño del jardín: «estaba yo en un gran jardín umbroso, que regaba el jardinero», ó el sueño de la casa y de la cueva, ó del pajarito, etc. (1) Nos hallaremos así, indudablemente, en el camino del recuerdo traumático, de contenido sexual.

Si ello no bastara, sería necesario saber interpretar sentimientos que el enfermo reconoce haber experimentado en diversas circunstancias. Por ejemplo, el enfermo dice que, en ciertos momentos, ha lamentado no ser hijo de un gran personaje, de un rey ó de un gran financiero, en vez de serlo de un vulgar burgués. Esto es bien característico; demuestra que en tales circunstancias ha querido poner á un lado á su padre, apartarlo de su vida en alguna forma. ¿Por qué? Porque evidentemente se sentía rival de su padre, porque sentía amor sexual por la madre y formaba en su espíritu el famoso «complejo Edipo» que tan impor-

(1) Cf. A. Maeder.—«Ensayo de interpretación de ciertos sueños». *Archivo de Psicología*, Ginebra, Abril 1907.

tante papel desempeña en esa psicología un tanto especial (1). Un joven reconoce que al comienzo de su carrera sentimental ha experimentado un tierno afecto por una mujer mayor que él; muy sencillo: prueba evidente de que ha estado enamorado de la madre y que ha transferido ese sentimiento á viejas que se han convertido para él en «madres suplementarias». Otro joven reconoce que en repetidas ocasiones ha sentido atracción hacia mujeres coquetas y poco virtuosas. La interpretación es muy sencilla: sintió anteriormente una pasión amorosa por la madre y ha advertido con desesperación, la clase de relaciones que existían entre su padre y su madre; el «complejo Edipo» se ha hecho activo y ha temido que su madre fuera infiel á su padre en beneficio propio, y es por esa novela de la infancia que muchos hombres sienten debilidad por las mujeres coquetas y de mala vida (2).

Así también, si es necesario, se interpretarán en igual forma, fenómenos más sencillos. El sujeto ha tenido en su infancia, la costumbre de hacer pasteles de arena, ó también de chuparse el dedo: eso significa precocidad de perturbaciones sexuales; un poco más adelante, la afición al piano, significará, que el jovencito es muy afecto á la masturbación (3). Hay que desconfiar particularmente de las sensaciones y de los sentimientos relacionados con el ano, en los chicos: es sabido que «el ano es una zona erótica parcelaria» que puede desarrollarse independientemente de las demás. Las enteritis, tan frecuentes en la primera infancia, sobreexcitan esa zona y preparan las neurosis especiales. Kurt Mendal expresa de un modo un tanto irónico, sin duda, pero muy sorprendente, ese cuidado con que los freudianos, interpretan los fenómenos relativos al ano de los pequeñuelos. «Es muy posible — dice el padre á su hijito — que no has querido hacer c. . . , antes de acostarte; que no has querido desocupar tu recto, en espera del goce voluptuoso de la defecación; he aquí porque gozas, reteniendo sus excrementos» (4). No puedo, desgraciadamente, insistir sobre esas interpretaciones tan numerosas y tan ingeniosas de esa escuela; me basta haber indicado, por los ejemplos precedentes, cómo se llega á establecer, á pesar de los disimulos del sujeto, la existencia en todos los neurópatas, de un recuerdo traumático, con un contenido sexual.

Respecto al segundo problema — esto es — al papel que las perturbaciones sexuales puedan desempeñar en la enfermedad, la escuela de Freud presenta también una doctrina que le es propia. Afirma que en todos los casos de neurosis, esas perturbaciones sexuales y esos recuerdos no son *una de las causas* de la enfer-

(1) Cf. Ricardo Wagner.—«Ein Beitrag zur Psychologie des Künstlerischen Schaffens», 1911; *American Journal of Psychology*, 1911, pag. 420.

(2) Freud.—«Beiträge zur Psychologie des Liebeslebens». *Fahrbuch für psychoanalytische Forschungen*, 1910.

(3) E. Jones.—The Pathology of Morbid Axiety. *Journal of Abnormal Psychology*, Julio 1911, pág. 103.

(4) Cf. Ladame.—«Neurosis y sexualidad. *El Encéfalo*, 1913, pág. 163.

medad, sino *su causa esencial y única*. De la misma manera que la sífilis es considerada hoy como la causa específica de la tabes y de la parálisis general, los mencionados recuerdos y perturbaciones son la causa específica de las neurosis.

La demostración de esa tesis, que seduce por su sencillez, se establece de distintas maneras. Se consigue á veces mediante un acercamiento, una comparación de los síntomas que se observan en la enfermedad, con las peculiaridades que ofrecen los fenómenos sexuales. Examinemos, por ejemplo, el fenómeno de la angustia, tan frecuente en multitud de perturbaciones neuropáticas, particularmente en los psicasténicos. Esa angustia, que constituye para Freud, 1895, una enfermedad especial, presenta diversos síntomas: perturbaciones respiratorias, palpitaciones, modificaciones de la coloración facial, transpiración, la boca seca, contracciones peristálticas de ciertos músculos, que son idénticas á los fenómenos característicos del goce sexual, etc., etc. La explicación de todo eso es bien natural: la angustia es un goce sexual incompleto, un placer malogrado, que se presenta en los individuos que han tomado la mala costumbre de detenerlo, antes de llegar á su completo desarrollo. Cuando, por diversas razones, el deseo sexual no puede seguir su curso natural, cuando es detenido en su desenvolvimiento por restricciones morales, por el celibato, por las prácticas del coito incompleto, etc., es rechazado y entonces obra subconscientemente y se manifiesta por las perturbaciones de la angustia.

La demostración del influjo de las perturbaciones sexuales y de su recuerdo se hace — lo más frecuentemente — por un método que llamaría « construcción simbólica » á la que se aplican los principios anteriormente establecidos sobre el rechazo y la transferencia. Dado un síntoma patológico, se busca de qué manera podría ser construído, si se tomara como punto de partida de la construcción una perturbación sexual, transformándola por la transferencia y el rechazo. Si esa construcción llega á proporcionarnos alguna cosa que parezca análoga al síntoma considerado, diremos que éste ha tenido realmente por origen la perturbación sexual transformada.

Tan ingenioso método, no puede ser bien comprendido, si no se examinan algunos ejemplos. Comprobadas que sean perturbaciones de la sensibilidad, anestias, perturbaciones de la visión, etc., es necesario sencillamente averiguar de qué manera una perturbación sexual — la pena sufrida por una debilidad sexual, por ejemplo — *puede* producir perturbaciones visuales. Sabemos bien que diversas sensaciones, aparentemente distintas de las funciones sexuales pueden, sin embargo, asociárseles. De la misma manera que la boca no sirve tan solo para comer, sino también para besar, los ojos no se utilizan solamente para dirigir nuestros pasos, sino que pueden igualmente mostrarnos los rasgos de una persona querida. Cuando existe pesar por un acontecimiento sexual, existe también un rechazo de la tendencia sexual y la curiosidad sexual de los ojos es reprimida y rechazada al mismo tiempo. Ello produce una grave perturbación entre las relaciones de la visión y de la conciencia: el yo, como re-

sultado de un rechazo excesivo, pierde su dominio sobre los ojos y mientras tanto la visión entera, aplicada y que ha permanecido al servicio de la sexualidad rechazada, pasa á lo subconsciente. Es así cómo la leyenda de lady Godiva nos explica bien claro la ceguera histérica. La bella dama había sido condenada á recorrer, desnuda, las calles de la ciudad; los habitantes de la misma se impusieron la obligación de cerrar ventanas, postigos y puertas: de cerrar los ojos para no verla; se hacían ciegos por delicada cortesía... ¿quién podrá resistir á una explicación tan poética? (1).

He aquí otras aplicaciones del mismo método de demostración, á manera de ejemplos. Se comprueba que una mujer es poco propensa al acto amoroso, que es materialmente fría: cuestión simple! Cuando ella fué adolescente una culpable pasión hacia su padre — véase concepto Edipo — ha reprimido violentamente tales sentimientos incestuosos. La represión fué muy grande, tanto, que aun conserva la mujer la actitud de frialdad, al largo transcurso de años de vida (2). Un hombre manifiesta tendencias homo sexuales; no hay que rebuscar mucho una explicación bien sencilla: es que al comienzo de su vida ha experimentado un gran amor hacia su propia madre. A primera impresión puede causar sorpresa que el amor á la madre haya determinado después amor á los jóvenes varones; pero también esto resulta muy sencillo. Los niños creen siempre que sus madres tienen órgano sexual macho, idéntico al suyo propio; las antiguas divinidades hermafroditas eran representaciones femeninas, con órganos machos agregados, exactamente como los varonitos conciben á sus madres. El niño no hace, en ese punto, sino retrotraer las antiguas creencias de la raza. Si esta explicación no satisface, se la puede presentar de otro modo. Muchos individuos que han sentido una ternura excesiva hacia la madre, han rechazado ese sentimiento: el rechazo, excesivo también, los convierte, por exceso de virtud, en pervertidos, en homo sexuales. Si aun esta explicación no satisface, vamos á reemplazarla por otra:—una de las grandes ventajas de esas demostraciones simbólicas, es que se las puede ir variando, cómodamente, hacia el infinito.—El niño siente hacia la madre un amor sexual, tan intenso, que ha llegado á identificarse con ella, á confundirse con ella, á experimentar los mismos sentimientos de ella. Y, pues esa madre sentía amor hacia su hijo, es decir, hacia él, por un muchacho, teniendo él los mismos sentimientos de la madre, sentirá á su vez amor por otro muchacho. El muchacho que ama es simplemente un recuerdo de su propia persona infantil á quien ama, como su madre le amaba á él mismo en su infancia; ama al otro muchacho, amándose á sí mismo: es sencillamente una especie de Narcisismo. De esta manera él permanece fiel á la madre amando á un muchacho, mientras que le

(1) J. Freud.—*Die psychogene Fehstörung in psycho-analytischer Auffassung*, 1910; cf. Acher «Ruent Freudian Literature». *American Journal of Psychology*, 1911, pág. 426.

(2) J. Jadger.—«Aus dem Liebesleben Nicolaus Lenau». *Schriften zur angewandten Scelenkunde*, 1909, Acher, op. cit., pág. 432.

sería infiel amando á una mujer (1). Pueden estudiarse así todos los síntomas neuropáticos, cualesquiera que sean: se demostrará fácilmente, por el método de las construcciones simbólicas, que aquellos síntomas son consecuencias, más ó menos directas, de recuerdos sexuales lejanos, torpemente rechazados.

Esos estudios son susceptibles, sin embargo, de gran precisión: pueden demostrar que ciertos incidentes de la vida sexual, conducen á tal ó cual síntoma patológico. Se ha comprobado que las aventuras peligrosas tienen escenario, principalmente, en la primera infancia. «Si el suceso sexual originario, no ha tenido lugar antes de los ocho años, jamás existirá la histeria, como consecuencia del hecho». El rasgo de ese primer traumatismo sexual es, al principio, inofensivo; más tarde, en la pubertad, es cuando estalla el conflicto entre el instinto genital y la moral social. Ese conflicto produce un rechazo hacia lo subconsciente, de diversas escenas sexuales á las que ha asistido el joven ó la niña, y la neurosis aparece, tomando formas distintas, según sea la naturaleza del traumatismo inicial. Si el niño ha recibido — desde luego antes de los ocho años — agresiones de orden sexual; si en la aventura ha desempeñado rol pasivo, la neurosis tomará más tarde forma de histeria. Si, por el contrario, el niño ha tenido en esas primeras aventuras, intervención activa, si él ha sido el agresor, la neurosis tomará forma de obsesiones ó de fobias, y más bien se convertirá en psicastenia. Por esto es, al parecer, que la histeria es más frecuente en las mujeres y la psicastenia en los hombres (?). En su estudio, *Zur Aetiologie der Histerie*, 1896, Freud declaraba que esos descubrimientos patogénicos serían, para la neuro-patología, lo que ha sido para la geografía el descubrimiento de las fuentes del Nilo, es decir, el mayor descubrimiento de aquella ciencia en el siglo XIX. Las demás neurosis tienen, por su parte, causas precisas bien determinadas. Así la neurastenia tiene por única causa la masturbación; la neurosis de angustia — de la que Freud hace una enfermedad especial — se debe al coito incompleto ó á la abstinencia exagerada, etc. Tales interpretaciones permiten, pues, un diagnóstico muy exacto.

Justo es hacer resaltar que más tarde, en 1905, Freud reconoce que ha sido engañado, en ciertos puntos, por reminiscencias inexactas de algunos enfermos y parece que no da más á las diversas neurosis una etiología tan precisa; «parece haber renunciado al descubrimiento de las fuentes del Nilo», nos dice Ladame (2). Pero, sin embargo, Freud mantiene el principio fundamental, de que «en una vida sexual normal, la neurosis es imposible» y continúa atribuyendo á las neurosis y aun á ciertas psicosis, como la demencia precoz, una causa única y verdaderamente específica: la perturbación sexual causada por una aventura que se conserva bajo la forma de un recuerdo traumático.

(1) J. Freud. — *Eine Kindheitscrinnerung des Leonardo da Vinci*, Viena, 1910. R. Acher, op. cit., 1911. pág. 414.

(2) Ladame. — «Neurosis y Sexualidad». *El Encéfalo*, 1913, pág. 71.

Bien entendido, el descubrimiento del agente causal específico de las neurosis tiene por consecuencia una terapéutica sencilla y precisa. Un coito normal y regular, bastará siempre para curar todas las perturbaciones neuropáticas. Desgraciadamente, como lo hace resaltar Ladame, tan excelente receta médica no es siempre aplicable con facilidad. Freud mismo observa tristemente que una gran dificultad para el éxito, se encuentra en el peligro harto frecuente de la concepción, que perjudica la práctica del coito normal y regular. Las precauciones tomadas contra la fecundación, las prácticas poco naturales, el uso de diferentes preservativos, — todos deplorables — son siempre nefastos y suprimen los buenos efectos del coito normal y regular. Cruel enigma! Freud ruega á los médicos que vuelquen todas sus fuerzas y toda su inteligencia en busca de un preservativo que pueda satisfacer todas las exigencias de un coito sin atenuantes para el placer y sin peligros; preservativo que defienda de las enfermedades y de la concepción: « Quien llegue á llenar esa laguna de nuestra técnica medical, habrá conservado la salud y la dicha de innumerables personas » (1).

Es imposible emprender aquí la discusión de todos los estudios que Freud y sus discípulos han acumulado, á propósito de la sexualidad humana. Me limito á mirarlos del punto de vista clínico y á poner frente á las opiniones precedentes el concepto, tal vez menos interesante, á que llega el análisis psicológico ordinario, como lo practicaban los antiguos psiquiatras, como lo entienden todos los que se limitan á la observación y á la inducción prudentes.

Respecto del primer punto, — la frecuencia del recuerdo traumático, de contenido sexual en los neuropatas — la diferencia entre las dos concepciones parece poco considerable, al primer golpe de vista. El análisis psicológico ha admitido siempre que los neuropatas sufrían frecuentemente perturbaciones sexuales, aventuras sexuales y que conservaban, con frecuencia también, con motivo de esas aventuras y de esas perturbaciones, recuerdos dolorosos y peligrosos. Todos los médicos han oído quejarse á los neuropatas — mujeres ó varones — de que han sido trastornados por una decepción amorosa, de que están heridos por el recuerdo de un fracaso sexual, de que se creen impotentes, etc. Todos los autores han publicado casos semejantes y Freud está sencillamente de acuerdo con ellos cuando describe, á su vez, perturbaciones genitales.

La diferencia entre las dos concepciones es simplemente diferencia de grado, pero es capital. En todos los casos, dice Freud: « todos los enfermos »; el análisis psicológico dice: « algunos enfermos ». Volvemos á hallar aquí la oposición entre la generalización ilimitada y la constatación precisa. Para comprender esas restricciones, es necesario entenderse respecto á la frase « aventura sexual ». En efecto, es incontestable que, en cierto sentido todo el mundo ha pasado por aventuras sexuales, sobre todo si se per-

(1) Ladame. — « Neurosis y Sexualidad ». *El Encéfalo*, pág. 179.

miten las interpretaciones simbólicas. El nacimiento de un hermano, las primeras reglas, la primera eyaculación, una decepción amorosa, el oír un chisme cualquiera sobre un marido infiel, etc., todo eso puede ser calificado de aventura sexual; y es bien evidente, que experimentando todo el mundo aventuras de esa clase, también las anotarán los neurópatas. Pero esa comprobación banal, no enseña nada al médico, sobre la etiología de las neurosis, puesto que es la misma para los enfermos y para los sanos. Es necesario que se trate de una aventura lo suficientemente grave para haber trastornado al sujeto, para haberle dejado un recuerdo penoso, recuerdo capaz de determinar en él — todavía hoy — emoción, fatiga, perturbaciones psicológicas. Si se entiende la frase en este último sentido, el análisis psicológico — al revés del psico-análisis — comprueba que no todos los neurópatas han experimentado tales aventuras sexuales y no observa tales recuerdos traumáticos, sino en un número restringido de enfermos.

La proporción de los neurópatas en quienes se descubren perturbaciones de este género es muy difícil de precisar; desde luego porque la observación no ha sido siempre dirigida precisamente en ese sentido, y después porque el número debe ser muy variable, según el medio en que se observa. Oppenheim, en 1910, no admitía más que una débil proporción de enfermos, que acusaran netamente perturbaciones sexuales; verdad es que ese autor se preocupaba, sobre todo, del problema que vamos á abordar en seguida: la influencia de las perturbaciones sexuales y que contaba solamente á los enfermos en quienes esas perturbaciones habían determinado realmente la enfermedad. Loewenfeld y Ladame parecen dispuestos á reconocer tales perturbaciones con mayor frecuencia, en las tres cuartas partes de casos. Recientemente (1) Déjerine, en su libro sobre las psico-neurosis comprueba perturbaciones sexuales en un 22 % de casos. Yo no he hecho estadística precisa, pero me atengo mejor á la cifra de Loewenfeld y Ladame y confieso y afirmo que se comprueban recuerdos penosos de contenido sexual en las tres cuartas partes de enfermos, reservándome el apreciar, dentro de un instante, la importancia del papel que esos fenómenos han podido desempeñar en la dolencia. Por otra parte, la cifra exacta importa poco, pues la creo muy variable. Si Freud nos dijera que sus estadísticas dan cifras más elevadas; que en el país donde él observa, son más frecuentes las preocupaciones genitales y las perturbaciones sexuales, me guardaría yo bien de contradecirle: he pensado siempre que, en este punto, París tenía una reputación usurpada. Lo único que me parece importante, es que nosotros no observamos perturbaciones en todos los neurópatas, sin excepción, y el recuerdo traumático, de contenido sexual, no es en ellos constante y necesario, como la sífilis en el tabético.

Ese hecho, puede ser puesto en evidencia por la más simple ob-

(1) Déjerine y E. Gaurkler. — *Las manifestaciones funcionales de las psico-neurosis*, 1910, pág. 344.

servación. El análisis psicológico sostiene que se pueden observar muy frecuentemente grandes neurópatas que no se quejan, en ninguna forma, de sus funciones sexuales, y que de cualquier manera se les examine no conservan ningún recuerdo penoso, relativo á una aventura sexual, bien determinada. Recuerdo simplemente, á manera de ejemplo, una observación que me parece bien categórica, y que he descripto anteriormente. La joven que observo, desde hace más de diez años, ha presentado los fenómenos de la histeria más grave y más prolongada (1). Hija de un alcohólico, muerto en delirium tremens, y de una madre psicasténica grave, muerta de tuberculosis pulmonar; intoxicada dicha joven por fiebre tifoidea, aniquilada por la miseria, por el exceso de trabajo y por las vigiliias, agitada por terribles emociones en el momento, verdaderamente dramático, de la muerte de la madre, ha sufrido sucesivamente en diez años las perturbaciones neuropáticas más intensas. Y bien: aunque he seguido atentamente el curso de su dolencia y aunque conozco todos sus pensamientos en todos sus estados psicológicos, puedo afirmar que la enferma no ha tenido perturbaciones sexuales, propiamente dichas, ni aventuras sexuales que la hayan impresionado. Educada, como obrera, en un ambiente poco severo, ha conocido muy pronto todos los fenómenos sexuales, sin concederles importancia; es capaz de experimentar sensaciones genitales normales sin buscarlas y sin despreciarlas. Difícil sería imaginar una vida sexual más normal que ésta y, sin embargo, la joven á quien me refiero es una de las mayores histéricas que conozco. La misma observación puede hacerse en muchas enfermas de histerismo; puede reproducirse en psicasténicas, obsesionadas ó fóbicas, con motivo de otros hechos, pero que son absolutamente correctas, bajo el punto de vista sexual. La existencia de tales individuos, aun suponiendo que sean raros, me parece incontestable. Esa existencia es absolutamente negada por la escuela de Freud, según la cual la neurosis no puede coexistir con una vida sexual normal. He aquí, pues, una diferencia bien categórica, entre el análisis psicológico y el psico-análisis.

Hay otro punto importante, que remarca esa oposición: un análisis psicológico imparcial observa, en los neurópatas, otras perturbaciones y otros recuerdos traumáticos que no es lógico confundir con recuerdos de aventuras sexuales. Como decía yo, en otra oportunidad, en mis estudios sobre el tratamiento psicológico de la histeria: «las emociones de orden sexual, existen evidentemente; son naturales si se piensa que se trata de los sentimientos más frecuentes y más vivos, los más fértiles en emociones de toda especie. Pero es necesario remarcar bien que aquéllas no son siempre verdaderas excitaciones genitales, siendo el amor un sentimiento tan complejo, que puede revestir muy diversas formas. Luego hay que reconocer que los accidentes histéricos tienen origen, con mu-

(1) «La amnesia y la disociación de los recuerdos por la emoción», *Journal de psychologie normale et pathologique*, Septiembre 1904; *El estado mental de las histéricas*, 2ª edición, 1911, pág. 506.

cha frecuencia, en ideas fijas de naturaleza muy diferente. Esta está inconsolable por la muerte de la madre ó de su hijito; aquélla por la acusación de robo, de que ha sido objeto, etc. Hay que recordar las innumerables histerias traumáticas producidas por la obsesión de un choque, de un accidente cualquiera. En una palabra: todos los recuerdos, todos los pensamientos capaces de provocar emociones fuertes y duraderas, pueden desempeñar el papel de ideas fijas y convertirse en el punto de partida de accidentes histéricos. Debe, tan solo, hacerse resaltar que según la edad, la educación, la posición del enfermo, ciertas ideas fijas son más frecuentes las unas á las otras » (1). Se necesitaría comenzar por eliminar todas las otras emociones; se precisaría demostrar rigurosamente y no por construcciones simbólicas, que ellas son realmente idénticas á emociones sexuales, para no tener en cuenta más que á estas últimas; y el análisis psicológico considera que tal demostración es absolutamente imposible.

Muy al contrario, estamos dispuestos á creer que entre esas otras aventuras y esos distintos recuerdos, se encuentran fenómenos en extremo importantes y que deben ser tenidos tan en cuenta como á las mismas emociones sexuales. Recientemente, en Boston, I. H. Coriat, sostenía que era interesante hacer desempeñar, en ciertos casos, su papel á los sistemas psicológicos relativos á la repugnancia (2). Boris Jidis, (3) concedía gran importancia á las tendencias relacionadas con el miedo: comenzaba su artículo con la bella frase de R. Kipling: « Fear walks up and down, the jungle by day by night », recordaba que el miedo ha debido desempeñar un gran papel en el mundo y que el paso del bruto al hombre — según la opinión de W. James — se caracteriza por el decrecimiento de las ocasiones del miedo. Proponía el articulista colocar las exageraciones del instinto del miedo, como base de las perturbaciones psicológicas. Se podría, con este pensamiento justo por demás, construir cómodamente todo un sistema análogo al que fabrica Freud, con los instintos sexuales. Me siento dispuesto á agregar á esa campaña otros hechos, que tienen relación con tendencias poco conocidas, pero que, á mi modo de ver, desempeñan en la conducta humana un papel considerable: las tendencias á evitar la depresión y á rebuscar la excitación. Las perturbaciones de tan opuestas tendencias se convierten en el punto de partida de un gran número de ideas obsesionantes é impulsivas, como he tratado de demostrar frecuentemente. El estudio de esas tendencias, todas ellas capaces de dar origen á aventuras, á emociones y á recuerdos — en vez del examen único de las tendencias sexuales — es otro de los caracteres que separan el análisis psicológico del psico-análisis.

(1) « Tratamiento psicológico de la histeria » en el *Tratado de la terapéutica* de A. Robin, 1898, t. XV, pág. 149.

(2) I. H. Coriat, de Bostón. — « Discussion of the Symposium », *Journal of Abnormal Psychology*, Julio 1911, pág. 167.

(3) Boris Jidis. — « Fear, Anxiety and Psychopathic Maladies », *Journal of Abnormal Psychology*, Julio 1911, pág. 120.

Los autores que raciocinan de este modo, se exponen á las objeciones de los psico-analistas convencidos, de quienes son severamente criticados. J. E. Donley (1) é I. H. Coriat, habían tenido la audacia de observar que sus enfermos tenían otras preocupaciones distintas de las de orden sexual. Coriat había estudiado á su enfermo durante un año y medio, y había analizado con detención su conducta; había igualmente estudiado sus sueños y con el mayor asombro no encontró fenómenos de conversión, ni ideas fijas de contenido sexual. Esas manifestaciones subversivas han sido acremente condenadas y se ha declarado á sus autores que no significan absolutamente nada: «Usted no ha aplicado el método único, verdadero; usted no ha usado el antejo de Galileo; si usted hubiera hecho el psico-análisis del sujeto, hubiese encontrado en él una multitud de perturbaciones sexuales, de aventuras genitales y de recuerdos traumáticos». Entendámonos: si el método del psico-análisis consiste en encontrar á cualquier precio — aun permitiéndose las interpretaciones más inverosímiles y ridículas — ideas fijas sexuales, es evidente que los autores que he nombrado, y yo mismo, no hemos realizado el psico-análisis; pero ¿nos hemos perjudicado con ello? Ese método de interpretación sexual *a outrance*, es precisamente lo que está en discusión. Antes de exigir su aplicación perpetua, á tontas y á locas, es necesario comenzar por demostrar su legitimidad, por exhibir sin interpretación la generalidad de los traumatismos de orden sexual en las neurosis. A menos de caer en el círculo vicioso más evidente, debemos investigar esas perturbaciones sexuales, sin psico-análisis, por medio del análisis psicológico común y según las reglas de ese método banal; no tenemos el derecho de inventarlas. ¿De qué nuevo derecho nos investiría un método al que nuestras mismas observaciones contribuye precisamente á desacreditar? En 1910, decía Oppenheim, en Berlín, que el psico-análisis es un método moderno de tortura; la palabra, el calificativo es fuerte, ya que supongo que los autores de aquél no torturan más que su propia imaginación. «No es menester — decía I. H. Coriat — llevar el análisis hasta el punto en que la lógica y la razón son substituidas por la imaginación de quien analiza» (2). Para nosotros, ese método ha sido principalmente de construcción simbólica y arbitraria; enseña cómo las cosas *podrían* explicarse, en el caso en que el origen sexual de las neurosis estuviera definitivamente admitido; no hay caso de aplicar dicho método mientras ese principio no haya sido demostrado. Las observaciones precedentes conservan, pues, su valor y ponen en evidencia la diferencia que existe entre las dos doctrinas, al tratar de la frecuencia de los recuerdos traumáticos de orden sexual en las neurosis.

Esta primera discusión no es suficiente, pues reconocemos que en las tres cuartas partes de los casos existen, en realidad, perturba-

(1) J. E. Donley. — «Frend's Anxiety Neurosis», *Journal of Abnormal Psychology*, 1911, pág. 130.

(2) I. H. Coriat. — «A Contribution to the Psychopathology of Hysteria», *Journal of Abnormal Psychology*, 1911, pág. 60.

ciones sexuales y preocupaciones de los enfermos, que se relacionan con aquéllas. Lo necesario es ahora señalar qué espacio concede el análisis psicológico á esas perturbaciones en el conjunto de la enfermedad

En algunos casos no tenemos dudas, se ve que la enfermedad comienza netamente poco tiempo después de la aventura sexual y que antes de la emoción producida por aquélla no existía rastro alguno de tales perturbaciones enfermizas. Se ve que la curación de la enfermedad comienza por la cura de la función sexual, no desapareciendo las otras perturbaciones, sino después de las de esta función. No se obtienen modificaciones de los síntomas patológicos sino obrando sobre las ideas y sobre los actos sexuales. En una palabra: las aplicaciones más correctas de los métodos de inducción, nos demuestran que los fenómenos sexuales son el antecedente de las perturbaciones neuropáticas. Admitiremos, pues, que en esos casos la aventura sexual ha determinado, no sólo un recuerdo, sino también una gran emoción y un aniquilamiento, con disminución de la tensión psicológica; y que la aventura mencionada ha sido el punto de arranque de la enfermedad. Todo lo más, podríamos agregar que el carácter nocivo de la aventura es debido á las emociones y á los agotamientos que determina, más que á su carácter sexual propiamente dicho. Pero, poco importa: estamos de acuerdo con Freud en relacionar la iniciación de la enfermedad con el suceso ó acontecimiento sexual. Por otra parte, todos los autores estaban conformes, desde mucho tiempo, en admitir la existencia de hechos de ese género.

Pero, es necesario entender, de la misma manera, todas las observaciones—con frecuencia las más numerosas—en que vemos aparecer perturbaciones sexuales en cualquier momento de la enfermedad, y desaparecer irregularmente, mientras que la enfermedad persiste; observaciones—en una palabra—en las cuales el determinismo de los fenómenos no está del todo manifestado. Freud nos dice que en todos los casos debemos siempre considerar las perturbaciones sexuales como primordiales y esenciales simplemente, porque puede observarse cierta analogía entre los síntomas de la enfermedad y los fenómenos sexuales; entonces, la angustia que se parece en algunas de sus manifestaciones externas al goce del coito, debe ser una perturbación sexual. Vagas analogías de este género no han sido nunca admitidas como pruebas suficientes de un determinismo, puesto que podrían fácilmente ser interpretadas de manera bien distinta. La angustia se parece también al miedo, ó á la sorpresa, ó á las perturbaciones cardíacas; si no nos guiamos más que por la analogía ¿con cuál de las mencionadas la relacionamos? Lo importante, son las condiciones en que se presenta la angustia. He tratado de demostrar que aparece en individuos deprimidos, incapaces de ejecutar correctamente ciertos fenómenos psicológicos de alta tensión; y por ello he llegado á suponer que la angustia es una descarga, una derivación que interesa los aparatos de las funciones orgánicas y que se produce cuando los fenómenos superiores no pueden ejecutarse. Diversas

observaciones (1) y diversos experimentos sobre la producción y la supresión de la angustia, parecen confirmar esta sencilla hipótesis. Sea lo que fuere, lo que parece cierto es que la angustia aparece con motivo de una insuficiencia referente á cualquier acto y no tan solo como consecuencia de las insuficiencias sexuales. La analogía vaga de los síntomas con los fenómenos sexuales no es suficiente razón para conceder preponderancia á éstos en la interpretación de la enfermedad.

Queda bien entendido que no consideramos tampoco como demostrativas, las analogías aparentes, obtenidas por las construcciones simbólicas. Decir que un fenómeno *puede*, en rigor, explicarse por una de esas construcciones, no prueba absolutamente que *deba* explicarse por tal construcción y que no pueda ser explicado por otra. En realidad, no existe ninguna demostración que permita generalizar el rol de los fenómenos sexuales; se trata únicamente de construcciones imaginarias que podemos admitir ó no, según nuestras preferencias.

Pero desgraciadamente, nos hallamos ante una dificultad, que ha sido señalada, tiempo ha, por el análisis psicológico y que no nos deja completamente libres, en ese punto para seguir nuestras preferencias. Retrotrayendo una idea, que había sido ya anunciada frecuentemente por los antiguos alienistas, he tratado de explicar en mi libro las obsesiones — 1903 — que conocíamos, al menos en parte, el determinismo de las perturbaciones sexuales de ciertos neurópatas. En muchos casos, se puede establecer que las perturbaciones sexuales, en vez de producir la enfermedad nerviosa son, por el contrario, su consecuencia y expresión (2). Leo que Fr. Lyman Wells adopta hoy esa manera de ver: «La vida sexual — dice — es en nuestra civilización tan difícil, que resulta una de las piedras de toque del poder de adaptación mental. Los desórdenes de la conducta sexual son una de las manifestaciones más frecuentes y más inevitables de las enfermedades nerviosas». (3) Ladame, por su parte, recuerda la opinión de muchos autores que entienden las cosas de esta misma manera y parecen adoptar idénticas conclusiones (4).

Como este punto presenta gran importancia, discúlpese me que recuerde algunos de mis antiguos estudios al respecto. Después de demostrar que la vida sexual del psicasténico era perturbada muy frecuentemente, agregaba que ciertos enfermos lo comprobaban con resignación, mientras que otros se irritan y hacen esfuerzos desesperados para volver á hallar el paraíso perdido, lo que determina una multitud de obsesiones de carácter sexual. «Admito, pues, — decía yo — los hechos señalados por Freud — las pro-

(1) *Obsesiones y Psicastenia*, 1903, págs. 224-33, 561-6, 736.

(2) *Obsesiones y Psicastenia*, 1903, pág. 623.

(3) Fr. Lyman Wells. «Critique of Impure Reason», *Journal of Abnormal Psychology*, Junio 1912.

(4) Ladame, «Neurosis y sensualidad», *El encéfalo*, 1913, pág. 65.

cupaciones sexuales en los obsesionados — pero creo que las debemos interpretar de otro modo. Freud considera la perturbación sexual — por ejemplo — como una satisfacción genital insuficiente, como el hecho primitivo, resultante de las circunstancias exteriores, ó de la conducta voluntaria del enfermo; y admite que es esa insuficiencia accidental de las excitaciones genitales, lo que determina la neurosis. Esas insuficiencias están lejos de ser primitivas y de depender de las circunstancias. . . . Aun en la masturbación, aun en el coito reservado, incompleto; con mayor razón en el coito normal, toda persona podrá hallar una satisfacción suficiente, si es normal. Pero si no lo son, las insuficiencias de la emoción sexual resultan una manifestación, un caso particular de sus insuficiencias psicológicas. Es porque tales personas son más y más incapaces de llenar un fenómeno psicológico hasta su terminación, que se detienen á mitad del camino en esa emoción, como en cualquier otra».

Tal opinión, que he sostenido hace ya algunos años, me parece aun hoy, la más verídica, y vienen á confirmarla muchas observaciones nuevas. Pueden comprobarse en multitud de enfermos, verdaderas obsesiones amorosas, acompañadas de gestos eróticos y de excitación sexual, sin que exista realmente en el punto de partida, una perturbación sexual, propiamente dicha. Esos enfermos manifiestan continuamente, perpetuamente, su ternura, buscan incansablemente hacerse observar, no sueñan sino en caricias y parecen «constantemente tender hacia alguna cosa que esperan con impaciencia, como si aspirasen al amor». No hay que equivocarse y atribuir todo eso á deseos genitales insaciados. Tales actitudes dependen, en el fondo, del miedo terrible al aislamiento, de los deseos impulsivos de amar y de ser amado, que están relacionados con el deseo de dirección, el deseo de excitación y los sentimientos de ese algo incompleto que acompaña las depresiones. Esas obsesiones amorosas constituyen el equivalente de las obsesiones autoritarias, de las obsesiones celosas ó simplemente de las impulsiones que llevan á tomar alcohol ó a inyectarse morfina. Ellas alternan en los mismos enfermos, con impulsiones tendientes á procurarse tóxicos excitantes, y aparecen con las crisis de depresión y desaparecen apenas la tensión psicológica se eleva. Cometeríase un gran error si se las considerara como primitivas, relacionándolas con algún traumatismo sexual antiguo ó reciente, desde que no son sino una expresión de la depresión misma.

Existen otros enfermos que parecen, por el contrario, sufrir una gran frialdad genital: se quejan de no llegar jamás al goce completo, de no experimentar más que satisfacciones insuficientes y se sienten muy dispuestos á creer — como el médico psico-analista — que aquella frialdad, esos coitos incompletos, son la causa primitiva y esencial de su enfermedad nerviosa. La siguiente observación me parece de gran interés para el caso: una mujer de 30 años, Newy, casada recientemente y en cinta, ha permanecido siempre indiferente por completo á las caricias de su esposo. «Mi marido no es para mí, lo que debería ser; eso es lo que me en-

ferma así—repite constantemente;—no, no siento nada; cuando estoy cerca de él, hay un vacío entre los dos. No alcanza él á conseguir que yo pueda amarle. . . Yo, que deseaba tanto casarme, no siento nada en el matrimonio y me asalta la idea de abandonar á mi esposo, de huir á cualquier parte. . . Me enerva eso de no sentir nada, de ser como un pedazo de madera. . . Por eso estoy enferma».

Observemos, desde luego, que la perturbación es mucho más general de lo que cree la enferma. Otros sentimientos están igualmente perturbados. Fijémonos solamente en la curiosa perturbación del sentimiento de propiedad: «Nada es mío en esta casa. . . No estoy en mi casa al hallarme en cualquiera de estas piezas; todas me parecen extrañas y como muertas. Esos vestidos, esas prendas que me han comprado desde mis esponsales no son mías. . . Si pudiera, buscaría mis vestidos viejos y me los pondría, pues aquéllos sí son míos. . . Si pretendiera comprar ahora cualquier cosa para el menaje, no podría ni siquiera abrir el paquete, porque lo que habrá adentro no será mío, ni me interesará para nada. Pueden Vds. venir á llevarse todo lo que hay en casa, nada conservaré, no siento afecto para nada, como tampoco para ninguna persona». Y no solamente todos los sentimientos, sino todos los actos están perturbados; ella no puede hacer nada absolutamente: «No deseo instalarme aquí, de utilizar ese mobiliario, ni ese ajuar. Si trato de comenzar cualquier trabajo, me siento angustiada por adelantado y rompo á llorar, sin hacer nada; mis actos no son reales, exactamente lo mismo que todo lo demás; . . . ni siquiera puedo decidirme á dormir!» . . .

Esas perturbaciones, de carácter general, son anteriores á las relaciones sexuales con el marido; han existido, gravemente, desde que se formalizó el noviazgo; existían ya anteriormente, aunque menos pronunciadas. Se trata de una mujer de una voluntad sumamente débil que vivió siempre con la madre y una hermana, quienes la dirigían en todo. «Mi madre y mi hermana me lo arreglaban todo, y estaría perdida, atontada si me encontrara sin ellas un instante». Newy experimentó ya crisis de escrúpulos menos fuertes, es cierto, que la actual, pero características, cuando pasaba temporadas en la casa de una tía, lejos de la madre y de la hermana.

En tales condiciones me parece que sería grave error atribuir á las perturbaciones genitales el origen de todas las referidas; y hacer confesar á la enferma—cosa fácil—prácticas de masturbación antiguas, que ella no está sino dispuesta á manifestar. Esa mujer no practica correctamente el acto genital, de la misma manera que no puede hacer correctamente la adquisición de un objeto, ó preparar su comida; la abulia genital no es, en ella, sino una manifestación de abulia general. Se trata de una persona ya deprimida desde muchos años, cuya depresión se debe á distintas causas: á herencia, seguramente; á la educación, que ha sido absurda; á una mala higiene física y moral. Esa persona ya pre-dispuesta, ha sido agotada por las dificultades del noviazgo; ha

sido trastornada al dejar á la madre y á la hermana por la novedad de la vida conyugal, de la vida en pareja; por la independencia y la soledad en que se encontraba abandonada; por el cambio de casa y finalmente por la iniciación del embarazo. El agotamiento, la disminución de la tensión psicológica, han perturbado todas sus acciones y han hecho particularmente imposible los actos de adquisición, con sentimiento de propiedad, y el acto genital con goce, por lo mismo que uno y otro son precisamente fenómenos psicológicos de alta tensión.

Lo que demuestra lo exacto de nuestra interpretación, es que la enferma se restableció poco á poco, sin que nadie se preocupara de modificar ó, mejor dicho, de organizar en lo más mínimo, sus relaciones sexuales. Ella sufrió cuidados higiénicos, dirección moral que disminuyera la dificultad de tomar resoluciones, educación gradual de su iniciativa, etc., y un buen día la enferma se sintió sorprendida de comprobar que sus muebles iban siendo suyos: «el comedor es bien mío, pero todavía no lo es el dormitorio»... Cuando otro día consiguió, con bastante ayuda, organizar en su casa una comida sencilla, se sintió orgullosa de ello y remontó lo suficiente su tensión para poder amar al marido, para experimentar el goce completo y—lo que creía imposible—para dormir toda una noche á su lado. Más tarde, las funciones genitales oscilaron exactamente como la actitud general; bajan cuando los demás actos también descienden; ascienden y alcanzan el acto completo, cuando ha habido excitación de la voluntad, sin ningún tratamiento relativo á las funciones sexuales. Lo mismo ocurre en otros enfermos: Muchas observaciones recogidas sin perjuicios y simples experimentos dirigidos por el método de inducción nos enseñan que las perturbaciones sexuales, aparentemente muy graves, y los recuerdos traumáticos que les están relacionados, son fenómenos secundarios, que dependen de la enfermedad misma, y están muy lejos de poderla explicar.

Cada vez que he expresado reflexiones de este género, sobre el carácter secundario de las perturbaciones sexuales, de que hablaba Freud, he sido objeto de la misma crítica severa que había ya alcanzado á Donley y á Coriat. En sus estudios sobre la patogenia de la ansiedad mórbida (1) Jones recuerda las observaciones hechas por mí, y, sin discutir las, las suprime con este reproche capital: «Janet—dice—no ha hecho el psico-análisis de sus sujetos;... si los hubiera hecho, habría forzosamente comprobado que los defectos de las funciones genitales son perturbaciones específicas, debidas á los primeros desarrollos de la vida sexual de los enfermos». Ay! Jones tiene razón; yo no he hecho el psico-análisis—es decir—yo no he interpretado los diceres de los enfermos como un dogma preparado de antemano; y no podía hacerlo, precisamente porque yo no creía en el dogma y porque buscaba

(1) E. Jones. «The Pathology of Morbid Anxiety», *Journal of Abnormal Psychology*, Julio 1911, pág. 98.

la comprobación de su verdad. Jones raciocina como los creyentes que no admiten la crítica de su religión: «He leído los libros sagrados, — dice el escéptico, — y he hallado en ellos muchas contradicciones». «Es que V. no tiene fe, contestará el creyente; si V. hubiera leído esos libros con los ojos de la fe, no habría visto tales contradicciones». Es cierto! veo bien que se precisa fe para comprender las interpretaciones simbólicas del psico-análisis.

Muchos autores se han asombrado por el carácter místico de esos estudios sobre la sexualidad y se han preguntado cómo ha podido Freud ser llevado á esa convicción y por qué veía constantemente y en todas partes perturbaciones sexuales. Algunos, entre aquellos autores, han tratado de explicar tan singular ilusión. Supone Aschaffenburg que Freud interroga á sus enfermos sobre su vida sexual de una manera impresionante, que les sugestiona de algún modo y les hace contestar lo que quiere; que toma en serio la más insignificante palabra, por banal que sea, mientras se relacione con el sexo; Freud la detiene al paso, la encierra y la hace figurar en una constelación mental que fabrica (1). Friedländer y Ladame (2) presentan una explicación más curiosa: que se respira en Viena una atmósfera sexual especial; que existe una especie de genio, de demonio local, que reina epidémicamente en la población y que, en tal medio, el observador es arrastrado fatalmente á conceder una importancia excepcional á los asuntos relativos á la sexualidad.

Ambas opiniones encierran, probablemente la verdad. Creo, sin embargo, que para comprender esa doctrina hay que agregar todavía una reflexión. La importancia concedida á los acontecimientos sexuales se desprende, lógicamente — si no me equivoco — del carácter de los primeros estudios de Freud. Como hemos visto, ese autor ha tratado de transformar de un modo original las concepciones del análisis psicológico sobre los recuerdos traumáticos y sobre la subconsciencia, generalizándolos desmesuradamente. Cuando existe la decisión de encontrar en todos los neurópatas un recuerdo de una aventura emocionante, capaz de perturbar la conciencia; cuando se admite, *a priori*, que ese recuerdo será más ó menos rechazado, disimulado bajo símbolos y metáforas, y que no será expuesto por el enfermo, sino con reticencias y esfuerzos, se llega penosamente á poco andar al descubrimiento de los secretos de alcoba. En nuestra civilización, los sucesos que han determinado con mayor frecuencia emociones pequeñas ó grandes; los acontecimientos de los cuales, hombres ó mujeres no se animan de ordinario á hablar libremente; que se expresan con alusiones, con frases latinas que desafían la honestidad; todos ellos, son aventuras de la vida sexual. La manera como Freud ha comprendido el recuerdo traumático y las ideas fijas subconscientes le han llevado á dar tan gran importancia á aventuras sexuales referidas á medias

(1) G. Aschaffenburg. — «Die Beziehungen des sexuellen Lebens zur Entstehung von Nerven- und Geisteskrankheiten», *Münchener medizinische Wochenschrift*, II Septiembre 1906.

(2) «Neurosis y sexualidad», *El Encéfalo*, Febrero 1913, pág. 160.

palabras. No hay que sorprenderse de que haya llevado á ese estudio su método de interpretación ingeniosa y de generalización atrevida. Por eso creemos que debe reunirse ese nuevo estudio, del mismo modo que los precedentes. El análisis psicológico había comprobado, á título de observación y de hipótesis, el papel considerable de la sexualidad en las neurosis; el psico-análisis ha transformado esa noción y ha hecho de ella —si se me permite aplicar una frase de Blener y de Ladame — el dogma de la pansexualidad (1).

CONCLUSIÓN

La filosofía y la psicología en medicina

Los estudios del psico-análisis sobre la sexualidad, ¿han sido exactamente resumidos en el análisis precedente? Esto es lo que muchos discípulos de aquella escuela podrán contestar, reprochándome de haber dado á la palabra «sexualidad» un sentido harto literal y harto brutal.

Un artículo de Freud me parece, que resume por adelantado las críticas á que me he expuesto. Hace algunos años, una señora, separada de su marido, había experimentado depresiones y angustias y solicitado los consejos de un médico joven, discípulo de Freud. Como buen discípulo que era, el joven doctor respondió á la señora que todas sus perturbaciones provenían de la insuficiencia de las satisfacciones sexuales y recetó un régimen muy sencillo «Unirse inmediatamente al marido ó tomar un amante» He de confesar, con mi mayor sentimiento, que mi joven colega no me parece tan mal acertado; creo que ha aplicado muy correctamente la doctrina que se le enseñara. Desgraciadamente, la enferma creyó no poder aplicar la receta y se quejaba de haber sido perturbada con ella. Acogió Freud esas lamentaciones y en un vigoroso artículo vituperó á su discípulo, calificándolo de dócil en extremo y de comprometedor (2). Ese alumno, decía, ha restringido el sentido de la frase «vida sexual» y no la ha aplicado más que á las funciones puramente somáticas, mientras que el psico-análisis toma la frase en un sentido mucho más extenso y moral. Todas las emociones tiernas y afectuosas, deben ser consideradas como formando parte de la vida sexual, pues son su fuente en la impulsión sexual primitiva. Cuando se habla de esas cosas, hay que saber «sublimizar» la palabra «sexual». . . En adelante, para evitarse la responsabilidad de las aplicaciones defectuosas del psico-análisis, el director de esa escuela va á establecer una organización internacional, gracias á la que se negará el título de miembro de la escuela

(1) P. Ladame. — Ob. citada: *El Encéfalo*, 1913, pg. 72.

(2) J. Freud. — Weber wilde Psychoanalyse, *Centralblatt für Psychoanalyse*, 1910, III, 91. Acher, ob. cit. *American Journal of Psychology*, 1911, pág. 425.

á todos los que no serán juzgados capaces de explicar correctamente sus principios.

No insistamos sobre lo extraño de la conclusión de Freud, recién transcripta, y sobre esas prácticas de excomunión mayor de los herejes. algo análogo hemos visto ya en la «Christian Science» dirigida por la Sra. Eddy. Digamos solamente que otros varios autores nos han advertido igualmente que era necesario tomar la frase «tendencia sexual» en un sentido mucho más general y más poético del que nosotros adoptábamos. Jung ya nos decía que el instinto sexual constituye la base de todos nuestros amores y de todos nuestros deseos: «la *libido* — decía — es la verdadera fuerza de vida». Nos decía también J. J. Putnam que para comprender esas doctrinas era preciso tomar la palabra «sexual» en el sentido más amplio posible y hacerle abarcar todos los sentimientos afectuosos y nobles, pues la civilización consiste únicamente en la transformación y la sublimización de ese instinto (1). Maeder nos aconseja que tomemos la palabra «sexual» en el sentido que la aplican los poetas, cuando dicen que «el hambre y el amor manejan el mundo» (2). Finalmente, es mucho más explícito Jones: nos explica que el sentido en que Freud ha tomado la palabra «instinto sexual» es el mismo que de la frase «voluntad de poder» en las obras de Schopenhauer, ó de «arroyo vital» en la filosofía de Bergson (3). De todo lo cual se deduce claramente que todas las frases y palabras usadas por los psico-analistas, como «instintos sexuales, deseos genitales, apetito del coito *libido*», etc., designan simplemente el «arroyo vital» de los metafísicos.

Muchos autores han protestado ya contra esa extensión indefinida de la frase «tendencia sexual». Otto Hinrichsen hace observar que Freud se convierte en verdadero místico, cuando habla de la *libido* y que, gracias á la sublimización, extiende de tal modo el significado de dicha palabra que llega á poderla aplicar por todos lados. Ladame protesta igualmente contra esos abusos del lenguaje, recordando la frase espiritual de Andrés Beanquier: «Es preciso respetar las palabras, tocarlas con cuidado; hay que temer el contrariarlas, el pervertirlas, cortándolas de sus raíces; las palabras no dependen de nosotros» (4).

Comparto en absoluto la opinión de esos críticos y he luchado desde largo tiempo atrás, contra abusos de lenguaje análogos. En la época en que hacía estragos en Francia la epidemia de la sugestión, con la cual tiene tanta analogía el movimiento psico-analítico, los entusiastas repetían ya, que todos los fenómenos psicológicos ó fisiológicos no eran sino sugestioniones; las enfermedades, eran todas sugestioniones, las curaciones también, y también las enseñanzas,

(1) J. J. Putnam. — *Personal impresión of S. Freud and his work*, *Journal of Abnormal Psychology*, 1910, pág. 375.

(2) A. Maeder. — «El movimiento psico-analítico», *Año Psicológico*, 1912.

(3) E. Jones. — *Papers on Psycho-analysis*, 1913, prefacio, pág. XI.

(4) Ladame. — «Neurosis y sexualidad», *L'Encéfale*, 1913, pág. 59.

las religiones, etc. Como esos autores se dispensaban la tarea de definir lo que era sugestión y de ella hacían un fenómeno cualquiera que penetraba en el espíritu ó en el cerebro de un modo cualquiera también, les resultaba cosa fácil el declarar triunfalmente que todo era sugestión. Traté de protestar contra esa manera de embrollar las cosas, tan nefasta para la filosofía, como para la medicina y hoy, cuando se quiere recomenzar el mismo juego, con una frase que se presta menos aun: — la frase «deseo genital» — me veo obligado á repetir las mismas protestas.

Tales ejercicios oratorios son, en realidad, muy fáciles; con un poco de interpretación, de desplazamiento, de dramatización, de elaboración y con muy poco espíritu crítico, se puede generalizar cualquier cosa y hacer que todo se comprenda en el todo mismo. Las neurosis eran ayer puras sugestiones; hoy son todas perturbaciones sexuales; mañana serán perturbaciones del sentido moral ó del sentido artístico. Y ¿por qué detenernos en las neurosis? No hace tanto tiempo se relacionaba la tabes con los excesos sexuales, y los enfermos mismos concluían por creerlo tanto como los médicos. Me empeño en demostrar de la misma manera que la tuberculosis y el cáncer son consecuencias indirectas é inesperadas de la masturbación de los niños . . . No, no creo que se encuentre nada interesante en esos juegos de palabras.

Esos ejercicios oratorios no son solamente insignificantes é inútiles, sino también muy peligrosos. Se les podría disculpar si gravitaran sobre frases forjadas para ese uso y sin significación precedente, como ocurre en el lenguaje de los metafísicos. Pero la palabra «sugestión» y la frase «deseo sexual» tienen ya en el idioma un sentido preciso; si nos metemos á «sublimizarlos» damos dos sentidos á la misma palabra ó frase, lo que no contribuirá, por cierto, á la claridad de las discusiones. Aun tomando la palabra en el sentido sublimizado, se conservarán las imágenes y las significaciones que le están asociadas en el sentido material. Así es que los psico-analistas, sublimizando admirablemente la palabra «amor» — aun así — nos hablarán perpetuamente del «complejo Edipo», «de las masturbaciones de Narciso, de los chiquilines que miran un perro mientras cubre una perra, de la estación de ferrocarril que representa el vaivén del coito». Tal confusión no será favorable, ni al estudio del «arroyo vital», ni al estudio de los fenómenos sexuales en la humanidad. La pretendida sublimización dará, como resultado, la confusión de las tendencias más elevadas del espíritu humano, con los instintos que son comunes á todos los animales. Aun cuando se haya establecido históricamente que una tendencia superior deriva de una inferior, la que nos ocupa no presenta la menor superioridad, ni tiene caracteres que le sean propios, y no hay ninguna razón para confundirla con el fenómeno que le ha servido de punto de partida.

Esa confusión, que sería deplorable en todas las ciencias, es aún más deplorable en los estudios médicos. Podemos darnos cuenta de ello, examinando un problema que interesa particularmente á los médicos: el tratamiento de las neurosis. El psico-análisis ha sido

aplicado, en efecto, al tratamiento de las enfermedades nerviosas y gran número de autores nos han relatado los éxitos que consiguieron. Nadie sueña en poner en duda las curaciones que afortunadamente son frecuentes en la práctica de la psicoterapia, cualesquiera sean los métodos empleados y las creencias del operador. El templo de Esculapio ha curado miles de enfermos. Lourdes los ha curado á millares, la « Christian Science » también y lo mismo ha hecho la sugestión hipnótica y el psico-análisis. Estas son cosas incontables. Pero también pienso que este punto, que interesa sin duda alguna á los enfermos curados, no tiene mayor interés para los médicos. Lo que nos interesa son los enfermos que no están curados, que reclaman nuestro socorro; la cuestión importante es saber si podemos aplicarles el tratamiento que ha sido tan bueno para los precedentes enfermos y si tenemos alguna probabilidad de conseguir el mismo éxito. No nos basta que se nos diga que un enfermo ha curado después de estar sumergido en una piscina ó después de haber referido sus primeras masturbaciones; es menester, además, hacernos comprender el determinismo que encadena esos fenómenos y probarnos que es el baño ó el relato lo que ha determinado la curación. Y esto no me parece tan fácil establecerlo. Sin hablar de la dificultad de comprobar curaciones de este género, es muy difícil eliminar las demás influencias que han podido modificar la enfermedad. La mayor parte de los neurópatas son individuos intoxicados, fatigados, sugestionables, y con frecuencia el tratamiento ha ido acompañado de un cambio de régimen, de reposo físico y moral, y de poderosas sugestiones. Tales enfermos son principalmente deprimidos que se reaniman por cualquier causa de excitación: están contentos de que se ocupen de ellos, de que se les aplique un nuevo método de tratamiento, un método discutido, estravagante, y un poco sorprendente por sus apariencias de desprecio del pudor banal. Se sienten orgullosos de que sus observaciones sirvan para establecer un método medical que curará todos los males del género humano; experimentan, en fin, el legítimo orgullo de pensar que colaboran, con un gran hombre, en la renovación de la medicina. ¡Cuántos enfermos antiguamente han encontrado la curación en los países del magnetismo animal, porque las largas sesiones, las investigaciones de prácticas extrañas y maravillosamente bienhechoras, las aspiraciones hacia la lucidez daban una ocupación á su vida, un alimento á su imaginación y á su vanidad! Si por casualidad tales influencias han desempeñado un papel — á espaldas del observador — en las curaciones que nos han sido referidas, estamos seguros de poderlas obtener de nuevo aplicando tan solo las reglas dadas por dichos observadores, pero sin agregarles las modificaciones de régimen, el reposo, las sugestiones, las excitaciones de que se han olvidado de hablarnos. Por esto no es útil exponer ante médicos los millares de curas que se han obtenido, y por esto se debe sobre todo indicarles, con absoluta precisión, el mecanismo fisiológico y psicológico de esas curaciones y las razones que se tienen para suponer que tal ó cual práctica, bien definida, ha sido benefactora.

El psico-análisis parece utilizar dos formas de tratamiento. Una no puede ser explicada en detalles, por hartos motivos: es la que aconseja al enfermo un coito normal y regular, con uso del preservativo ideal: « Esa práctica perfecta de la sexualidad será lo más frecuentemente — según dichos autores — el único y verdadero remedio ». El otro procedimiento parece más susceptible de una enseñanza metódica: consiste, si no me equivoco, en generalizar la aplicación de una forma de examen que yo mismo había indicado en mis primeros estudios. Demostré que puede ser conveniente, en ciertos casos de histeria, buscar el recuerdo traumático, aparentemente olvidado y refugiado en la subconsciencia y transportar al sujeto á expresar claramente ese recuerdo. A mi modo de entender, esta operación era un simple preámbulo que permitía comprender mejor el sujeto y dirigir mejor su tratamiento moral. Se necesitaba, inmediatamente después, trabajar para la disasociación de ese recuerdo traumático, ya por sugestión, ya por otro medio cualquiera. Afirmaría hoy que ese recuerdo traumático ponía, sin cesar, ante los ojos del sujeto una situación difícil á la que no había sabido adaptarse. El papel del médico no consiste solamente en descubrir cuál es esa situación que detiene constantemente al enfermo, sino que debe también ayudar al sujeto á adaptarse á esa situación, á liquidarla de cualquier modo. Y esa liquidación me parece que es la parte más difícil de esas especies de tratamiento, á la que la busca del recuerdo subconsciente sería tan solo de introducción.

El psico-análisis, aun partiendo del mismo punto de salida, presenta las cosas mucho más sencillamente: ha dado, como hemos visto, una importancia colosal á la primera operación, al descubrimiento del recuerdo traumático, que según sus enseñanzas, debe ser siempre de orden sexual. Ese descubrimiento, esa exposición á la luz meridiana debe bastar; el enfermo está curado, cuando ha vuelto á tener de nuevo conciencia de ese recuerdo, de la perturbación sexual experimentada en su infancia y que imprudentemente ha rechazado al subconsciente. « Hemos comprobado — decía Breuer y Freud en su primer trabajo sobre histeria — que los síntomas histéricos se desvanecen, unos después de los otros, sin que reaparezcan, cuando se consigue poner en plena luz el elemento provocador y se logra despertar el estado afectivo que lo había acompañado » (1). « Como todos los síntomas dependen de una excitación sexual desviada de su objeto originario, basta llevar la atención del enfermo sobre el fenómeno sexual primitivo » (2). La mayor parte de los discípulos de la nueva escuela, me parece que aun hoy admiten ese modo de tratamiento como esencial. Jones, por ejemplo, resume toda la terapéutica en esa fórmula: « Basta volver capaz al enfermo de desentrañar las confusiones que ocupan, que residen en el fondo de sí mismo » (3). El llamado á plena consciencia de los recuerdos sexua-

(1) Breuer y Freud. — *Histeria*, pág. 4.

(2) Freud. — *Abwcrpychosen*, pág. 8.

(3) E. Jones. — *Symposium de M. Morton Prince*, pág. 114.

les rechazados será, pues, el segundo procedimiento del tratamiento.

Para los que no están iniciados, ambos sistemas de tratamiento no parecen ser, á primera vista, de una eficacia incontestable. Pensando en el preservativo ideal que Freud reclama á la ciencia médica, no podía abstraerme al recuerdo de que, en ciertos casos — cuando menos — los amantes no lo precisan. Parejas hay, y no pocas, que anhelando tener hijos, han sido estériles; esas no tienen para qué esperar el descubrimiento del preservativo ideal. Y ¿cómo es que en ellas se encuentran neurópatas? Conozco muchos casos de matrimonios estériles, y que no presentan enfermedades venéreas, en los cuales el coito ha sido siempre — por manifestación de ambos cónyuges — absolutamente normal, regular y satisfactorio y, no obstante, una de las partes ofrece perturbaciones neuropáticas muy graves. Confieso que esa reflexión perjudica, disminuye mi confianza en el primer procedimiento del psico-análisis.

Muchos autores han hecho, á propósito del segundo procedimiento, análogas reflexiones. Coriat remarca — como yo — que las ideas fijas no desaparecen — no desaparecen necesariamente — por haberlas convertido en conscientes y que, aun después de esa expresión, será necesario luchar contra un automatismo psicológico que, aun transformado en consciente, es persistente (1). Morton Prince hace observar que recuerdos é ideas se han convertido en subconscientes, porque estaban en conflicto con las otras ideas y los otros sentimientos del sentimiento del sujeto. Si se los lleva á la fuerza á esa conciencia, que no lo tolera, pronto serán rechazados de nuevo y habrá que volver á comenzar indefinidamente. Regis y Hesnard, agregan que no es prudente hablar y hablar á los neurópatas de sus ideas obsedantes, ya que puede llegarse, por este medio, á hundir más profundamente aquéllas en el espíritu (2). Se podrían agregar muchas otras reflexiones, para demostrar que esos tratamientos no se imponen, á primera vista, de modo indiscutible.

¿Cómo elegir, entre opiniones tan adversas? ¿Cómo podemos juzgar del valor de esos métodos terapéuticos, antes de ensayarlos de nuevo? ¿Cómo saber quiénes son los enfermos que de ellos pueden obtener beneficios? No podremos hacerlo, sino comprendiendo bien las observaciones que nos son presentadas, viendo bien netamente en su lectura de qué enfermos se trata, á qué síntoma se dirige el tratamiento y cómo ha sido aplicado. Ni el diagnóstico, ni el formulario, serán jamás lo suficientemente precisos, cuando se trata de apreciar el valor de un tratamiento y de reproducirlo.

Será en esos momentos, que sentiremos cruelmente los inconvenientes del lenguaje vago y metafórico del psico-análisis. No solamente, como hemos visto, todo lo generaliza en demasía, sino que todos sus términos tienen un sentido semi-místico, ó más bien un doble sentido, de tal manera que no sabemos nunca como debemos

(1) I. H. Coriat. — *Journal of Abnormal Psychology*, 1911, págs. 60, 167.

(2) E. Regis y A. Hesnard. — «La doctrina de Freud», *El Encéfalo*, 1913, loc. cit.

interpretarlos. No se sabe absolutamente lo que es un recuerdo traumático un recuerdo subconsciente, ni aun lo que esos autores entienden por sexualidad y por perturbaciones sexuales. Si nos permitimos tomar literalmente las palabras masturbación, coito reservado, satisfacción sexual insuficiente, se nos señalará con el dedo, acusándonos de « wilde psicho-analisis ». Es necesario que adivinemos que, en ciertos casos, « masturbación y coito incompleto » significan « falta de satisfacción estética ». Pero no debemos tampoco llevar la sublimización á todos los casos: ¿ cómo reconocerlos entonces? ¿ cómo podremos darnos cuenta del diagnóstico del enfermo y de la clase del tratamiento que se le ha aplicado? Seriamente me parece que se resta al psico-análisis todo interés sublimizando así las frases, las palabras que emplea para hacerse entender; y por esto es que he creído rendirle mayor justicia tomando las frases bajo su sentido usual é inteligible al estamparlas en los párrafos del presente estudio.

Sin embargo, se me dirá: el estudio de las relaciones entre los instintos sexuales y los sentimientos afectuosos; el estudio de las relaciones entre el sentimiento del amor, las artes, la poesía y la religión no puede dejar de tener interés. Sin duda alguna; pero existe en esto una equivocación grave, que me parece importante señalar. Esos son, sin duda, problemas interesantes; pero interesantes bajo un punto de vista particular y para determinado orden de estudios. Son problemas que, al menos en la forma en que han sido discutidos, pertenecen á la filosofía general y aun á la metafísica. No es que opine yo que ésta deba suprimirse y suplico que no se pretenda hacerme decir semejante blasfemia; pero sí creo que es necesario dejarla en su lugar, discutirla en los « templa serena », en la atmósfera apacible de los Congresos de filosofía; es absolutamente preciso evitar que se la transporte á la cama de los enfermos y á las salas de hospital, donde se respira aire que no le es asimilable. No creo, absolutamente, que las ideas religiosas y morales hayan brotado únicamente de los instintos sexuales y sí creo que habría mucho que decir sobre este punto si pudiéramos colocarnos al nivel de la filosofía general; . . . pero me guardaré muy bien de entablar esa discusión ante un Congreso de medicina, entre un informe sobre la demencia precoz y otro sobre la fiebre tifoidea. Sin duda, las ideas y las frases deben ser reformadas, de tiempo en tiempo, por medio de especulaciones filosóficas; pero hay que dejar á sus anchas á los filósofos para que hagan esas reformas y aguardar á que se hayan puesto de acuerdo entre sí, antes de dar entrada á las reformas en el lenguaje científico. La ciencia actual y práctica debe tomar las ideas y las palabras como figuran en el pensar de su época. A menos que querramos volver á la torre de Babel, no debemos aplicar á observaciones y á estudios medicales las concepciones filosóficas que imaginamos á capricho y que los mismos filósofos no tienen ningún deseo de adoptar. El psico-análisis es, ante todo, una filosofía, interesante; tal vez, presentada á filósofos; ella se atribuye — como la observan Regis y Hesnard, « concepciones que Stahl, Heinroth y la llamada escuela psicología alemana »

propusieron en la primera mitad del siglo pasado, á los médicos filósofos que escudriñaban el problema metafísico de la locura. Desgraciadamente, el psico-análisis quiere ser, al mismo tiempo, una ciencia médica y tiene la pretensión de aplicarse al diagnóstico y al tratamiento de los enfermos; . . . he aquí el verdadero origen de todas las dificultades y errores que hemos hallado en su estudio.

Si no me equivoco mucho, la neurología y la psiquiatría necesitan hoy de otra clase de estudios y no es bajo esa forma filosófica que la psicología debe ser presentada á los médicos. Ya con harta frecuencia, los estudios filosóficos redactados por médicos han afectado el aspecto de grandes metafísicas y han pretendido explicar, de golpe, la historia, la moral, las religiones y las crisis nerviosas. Pero á poco, los médicos se han visto obligados á renunciar á esa literatura, han reconocido, con el viejo Aristóteles, «que no había que mezclar los géneros» y han comprendido que ni la metafísica, ni la medicina, tenían interés en confundirse. La psicología no puede ser admitida en los estudios médicos, mientras no renuncie á las ambiciones desmesuradas y no se limite á resumir la conducta y las actitudes de los enfermos, por medio de términos precisos y bien definidos, relacionando todos los hechos por un determinismo tan riguroso como posible.

Ese trabajo es, evidentemente, muy difícil; no puede realizarse sino con lentitud y nos sentimos con frecuencia tentados de proponer nuestras observaciones incompletas y nuestras inducciones lentas, por generalizaciones atrevidas y por interpretaciones simbólicas y fáciles. No hay que ser muy severo para esas travesuras de la imaginación; tales ensueños consoladores, es posible que resulten necesarios para animar á los trabajadores y ayudarles á continuar su labor penosa. Es frecuente el caso de ser provocado un gran movimiento de investigaciones, por una de esas doctrinas ambiciosas que pretenden explicarlo todo con una palabra. La tesis orgullosa y pueril, no tarda en desaparecer, pero deja una multitud de preciosas observaciones que ha ayudado á recoger. Nadie querría hoy recordar las pretensiones de la sugestión universal que hace treinta años lo explicaba todo y lo curaba todo; pero, ¿quién se atrevería á negar que la escuela de la Salpêtrière y la de Nancy han contribuido poderosamente á las iniciaciones de la psicología patológica y han dejado gran cantidad de conocimientos útiles?

Lo mismo puede decirse, á mi entender, respecto de los estudios de Freud y de sus discípulos. Puesto que acepté el encargo de redactar este informe, me he visto obligado, bien á pesar mío, á presentar á los médicos las exageraciones y las ilusiones que deslucen el psico-análisis. Pero sé, en cambio, que debajo de esas exageraciones y tal vez también gracias á ellas, se ha desarrollado una porción de preciosos estudios sobre la neurosis, sobre el contenido de diversos delirios, sobre la evolución del pensamiento en la infancia, sobre las diversas formas de los sentimientos sexuales. Toda esa suma de estudios ha llamado la atención, atrayéndola sobre hechos poco conocidos y que, por consecuencia de reservas tradicionales, nos sentíamos predispuestos á descuidar. Más tarde se olvi-

darán las generalizaciones exageradas y los simbolismos aventurados que parecen hoy caracterizar esos estudios y separarlos de los demás trabajos científicos. . . .

Y con el rodar del tiempo, solo nos acordaremos de que el psicoanálisis ha prestado grandes servicios al análisis psicológico.

Prof. PEDRO JANET.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Reglamento y Plan de Estudios

La Plata, Septiembre 23 de 1914.

El Consejo Superior, en sesión de la fecha, resolvió aprobar el siguiente Reglamento para la Facultad de Ciencias de la Educación:

CAPITULO I

Disposiciones generales

Artículo 1º — La Facultad de Ciencias de la Educación, creada por Ordenanza de 23 de Diciembre 1913, aprobada por Decreto del P. E. de 30 de Mayo de 1914, se regirá por las disposiciones que le fueran aplicadas conforme á las leyes y estatutos de la Universidad y á las ordenanzas relativas á las extinguidas Secciones de Pedagogía y Filosofía, Historia y Letras, mientras no fueran derogadas.

Art. 2º — Dependerán de ella directamente:

- a) El Colegio Secundario de Señoritas;
- b) La Escuela Graduada;
- c) Cualquier otro establecimiento primario, normal, secundario ó instituto que se le incorporase en lo sucesivo, libre ú oficial.

Art. 3º — Los cursos de la Facultad y de sus dependencias comienzan en la primera quincena de Marzo y termina el 15 de Noviembre, divididos por un período de vacaciones que durará desde el 1º hasta el 20 de Julio.

Art. 4º — Cada materia deberá ser desarrollada en dos, tres ó cuatro lecciones semanales, según lo hubiera dispuesto el Consejo Académico. Cada lección no durará menos de 50 minutos. El profesor está obligado á dirigir y observar, fuera de las horas de lección, de acuerdo con el horario, los trabajos de laboratorio.

CAPÍTULO II

Del Decano

Art. 5º — El Decano ejerce las funciones y atribuciones que le están conferidas por los Arts. 12 y 13 de la Ley N° 4699 y los Arts. 16, 18, 19 y 23 de los Estatutos, y las que á continuación se expresan:

1º Convocar al Consejo y á la Asamblea de Profesores y someter á su consideración todos aquellos casos en que el Decano estime necesaria su intervención.

2º Someter oportunamente á la consideración del Consejo Académico el presupuesto de la Facultad y sus dependencias.

3º Conceder á profesores y empleados licencias que no excedan de 15 días, con la facultad de nombrar reemplazante cuando no se trate de profesores superiores. Elevar la solicitud á la consideración del Consejo Académico y proponer reemplazante cuando se trate de los institutos anexos y el permiso requerido fuera por mayor tiempo.

4º Resolver, de acuerdo con las ordenanzas y reglamentos, sobre toda solicitud que le fuera presentada por directores, profesores ó alumnos, ó elevarlas á los cuerpos respectivos en caso de incompetencia.

5º Tener á su cargo la dirección y gobierno didáctico de la Facultad y sus dependencias; establecer los horarios de clase; reglamentar la inscripción de alumnos, servicio de la biblioteca y de la secretaría.

6º Proponer al Consejo Superior, con acuerdo del Consejo Académico, los maestros y profesores de la Escuela Graduada; los directores de los establecimientos ó institutos anexos; las ternas para las cátedras del Colegio Secundario de Señoritas y de otros institutos secundarios que se anexasen.

CAPÍTULO III

Del Consejo Académico

Art. 6º — El Consejo Académico funciona en los casos y con arreglo á las atribuciones que le confieren los Art. 12, 13, 15 y 16 de la ley N° 4699 y Arts. 9, 17, 21 y 22 de los Estatutos, y además les corresponde:

1º Resolver sobre cuestiones que le fueran sometidas por el Decano y requerir informes que estime necesarios.

2º Aceptar las renunciaciones de los profesores de la Facultad y sus anexos y de los directores de éstos.

3º Nombrar las comisiones examinadoras y establecer penas por inasistencias de sus miembros, pudiendo aplicar multas que no excedan del 10 % de su sueldo mensual.

4º Mantener ó modificar las ordenanzas vigentes respecto á ingreso, exámenes y promociones, y crear otras que las necesidades exijan.

5º Proponer al Consejo Superior la creación de nuevas cátedras.

Art. 7º—Para ser elegido Consejero titular ó suplente se requiere: 1º ser profesor titular ó suplente de la Facultad; 2º haber cumplido treinta años de edad.

Art. 8º—El Consejo Académico sesionará por lo menos una vez al mes, con excepción de los meses de Enero y Febrero. La citación de los consejeros contendrá la lista de los asuntos á tratarse en la sesión.

Art. 9º—El consejero que faltare á tres sesiones ordinarias consecutivas sin licencia, cesará en su cargo.

Art. 10º—Ninguna resolución de carácter general podrá ser sancionada ó reformada sin citación especial.

Art. 11º—En caso de empate en la votación, se abrirá nuevamente el debate del asunto en que hubiera recaído. Si en la segunda votación resultare empate nuevamente, prevalecerá el voto del Decano.

Art. 12º—El período de duración de los consejeros académicos empezará á contarse desde el día de la primera sesión académica.

Cuando ocurra vacante del cargo de consejero titular y suplente, se procederá á nueva elección por el tiempo que falte para completar el período.

CAPÍTULO IV

De la Asamblea del Cuerpo Docente

Art. 13º—La Asamblea del Cuerpo Docente funciona en los casos y con arreglo á los Arts. 10, 12 y 13 de la ley N° 4699 y Arts. 8 y 18 de los Estatutos. La forman todos los profesores de la Facultad: titulares, suplentes, auxiliares, interinos y adjuntos.

Art. 14º—Toda vez que la Asamblea elija un consejero titular, elegirá un suplente que le reemplace en los casos de licencias ó cesación en el cargo. Los suplentes serán elegidos por el mismo tiempo que los titulares.

CAPÍTULO V

Del Secretario

Art. 15º—El Secretario, bajo la dependencia del Decano, es el jefe inmediato de los empleados de la Facultad. No hallándose presente en la casa el Decano ó su reemplazante, el Secretario tendrá

toda la autoridad disciplinaria que correspondería á aquéllos, sobre los empleados y alumnos, dando cuenta al Decano de las resoluciones que adoptare.

Art. 16º—Debe desempeñar todas las funciones inherentes al cargo y asistir todos los días á la oficina conforme el horario que el Decano establezca para sus empleados.

CAPÍTULO VI

De los Profesores

Art. 17º—Los derechos y obligaciones de los profesores están regidas por los Arts. 15, 16 y 21 de la ley Nº 4699 y los Arts. 24 y 25 de los Estatutos y por las Ordenanzas del Consejo Superior y las que dictare el Consejo Académico.

Art. 18º—No se computará como asistencia aquélla en que el profesor se hubiere hallado en el aula por menos de 50 minutos.

Art. 19º—Queda prohibido el dictado en clase ó dar lecciones en forma de lectura.

Art. 20º—El Consejo Académico propondrá la separación ó suspensión de los profesores en los casos siguientes:

1º Incompetencia, negligencia, mala conducta ó mal carácter manifestado este último en sus relaciones con las autoridades de la casa, otros profesores ó alumnos.

2º Condenación en causa criminal.

3º Aceptación de comisiones ó empleos incompatibles con la cátedra á juicio del Consejo.

4º Abandono de la cátedra, definida en la Ordenanza del Consejo Superior de fecha 7 de Junio de 1907.

Art. 21º—Cada cátedra podrá tener hasta dos profesores suplentes, quienes reemplazarán á los titulares en caso de licencia ó dictarán los cursos temporarios que el Consejo Académico determine. El profesor suplente está obligado á formar parte de las mesas examinadoras.

Art. 22º—La designación de profesores suplentes será hecha por el Consejo Académico, de acuerdo con estas condiciones:

1º El que aspire á ser profesor suplente, se presentará por escrito al Decano solicitando el nombramiento.

2º A la solicitud acompañará títulos, antecedentes, trabajos publicados y una monografía acerca de un punto cualquiera de la materia de la que aspira ser profesor, sobre la cual se expedirá una comisión nombrada al efecto.

3º Si el dictamen de la comisión fuera favorable, el candidato dará una lección sobre un punto de la materia de la que pretende ser profesor, en presencia de cinco Académicos ó profesores titulares.

4º Si el dictamen de esta segunda comisión le fuera favorable, el Consejo Académico procederá por éste y demás antecedentes á nombrarlo ó no, á mayoría de votos, profesor suplente

Art. 23º— A falta de candidatos que reunan los requisitos del artículo anterior, el Consejo Académico podrá nombrar suplentes con arreglo á las siguientes condiciones:

1º La designación deberá recaer en personas que se hubieran distinguido en la enseñanza y por trabajos especiales sobre las materias de la cátedra que aspiren.

2º La propuesta del candidato será hecha por escrito y por tres consejeros que expresen los méritos, trabajos y obras del mismo.

3º La designación será hecha en votación secreta por los dos tercios de votos de los consejeros presentes.

Art. 24º— Los que se hubieren doctorado en esta Facultad, solo presentarán la solicitud como único requisito para ser nombrados profesores suplentes.

Art. 25º— La extensión del curso que dicte el profesor suplente, previa resolución del Consejo Académico, será de ocho lecciones por lo menos. Antes, el Consejo Académico deberá aprobar el programa respectivo y fijar los emolumentos.

La asistencia de los alumnos á los cursos de los profesores suplentes, será válida y se computará como si fuera asistencia del titular, pero no considerándose sumadas las lecciones á las del profesor titular.

Art. 26º— El suplente que no dictare el curso á que fuera llamado ó que dejare de dictar tres lecciones consecutivas ó la mitad de las que deba dar, quedará cesante sin declaración previa, debiendo el Decano dar cuenta de las vacantes así producidas. No será aplicable esta disposición á quien gozase de licencia.

Art. 27º— A falta de profesor titular ó suplente, para el desempeño provisional de una cátedra, el Consejo Académico podrá llamar al desempeño de la misma, con calidad de profesor interino, á la persona que reuniere las condiciones para ser nombrada profesor titular. La calidad de profesor interino termina con el año académico ó con la cesación en el desempeño efectivo de la cátedra.

Art. 28º— Antes del 15 de Marzo, el profesor presentará el programa de su curso dividido en capítulos á los efectos del examen. El programa que corresponda á los cursos de Antropología, Psicopedagogía, Anatomía y Fisiología del sistema nervioso, Ciencia de la Educación, Legislación Escolar, Historia de la Educación, Prehistoria Argentina y Americana, Historia Argentina, Introducción á los Estudios Americanos, Historia de la Filosofía, Literatura Argentina y Americana y Literatura Castellana; se compondrá de dos partes: una general y otra especial. La parte general se desarrollará en el primer semestre del año. La parte general que no hubiera podido desarrollarse será integrada por el profesor suplente. La parte especial comprenderá un tema intensivo, con indicación de fuentes y

bibliografía, que el profesor estudiará conjuntamente con los alumnos durante el segundo semestre.

Art. 29º — Los profesores auxiliares estarán sometidos á las mismas disciplinas que los titulares y formarán parte de las mesas examinadoras.

CAPÍTULO VII

De la enseñanza

(Arts. 15, 20, 21 y 22 de la ley N° 4699 y Arts. 22 hasta 31 del Decreto del P. E. de la Nación, de fecha 24 de Enero de 1906).

Art. 30º — La enseñanza que se dicte en la Facultad y sus anexos se dará:

- a) Por cursos públicos abiertos á toda persona que desee concurrir;
- b) Por cursos privados ó conferencias reservadas á los alumnos;
- c) Por cursos libres;
- d) Por bibliotecas que presten servicios combinados con la enseñanza;
- e) Por laboratorios y gabinetes de investigación.

Art. 31º — El Decano acordará matrículas de cursos especiales á las personas que lo soliciten. Estas matrículas podrán ser retiradas á requisición del profesor, si la falta de preparación ó conducta de los matriculados entorpeciera la marcha de la enseñanza. Los matriculados podrán obtener un certificado de la asistencia á clase y del resultado de su promoción ó examen, que en ningún caso servirán para optar á los títulos que la Facultad otorga.

CAPÍTULO VIII

De los alumnos

Art. 32º — Los alumnos están obligados á concurrir á las clases en los días y horas señalados; se hallarán presentes en el momento de pasarse lista y no podrán retirarse antes que el profesor, sin permiso del mismo.

Art. 33º — Los alumnos de la Facultad y anexos, deben consideración y respeto á los profesores y obediencia en todo lo relativo á la enseñanza.

Art. 34º — Las correcciones disciplinarias que podrán imponerse por el Consejo Académico ó Decano son: 1º La amonestación; 2º El apercibimiento; 3º La suspensión de un mes á un año; 4º La privación del derecho de la promoción ó de rendir examen; 5º La expulsión de la Facultad temporaria ó definitiva. Esta medida será comunicada al Presidente de la Universidad á fin de que la ponga

en conocimiento de las demás Facultades y otras Universidades de la República.

Los profesores en cuyas aulas se produjeran desórdenes, están autorizados para reprimirlos inmediatamente, dando cuenta al Decano de lo ocurrido.

Art. 35º—El alumno que hiciere algún daño, además de las correcciones disciplinarias á que está sujeto, debe satisfacer pecuniariamente los daños ocasionados.

CAPÍTULO IX

De los gabinetes y laboratorios

Art. 36º— Los gabinetes y laboratorios sirven á los dobles fines de la enseñanza y de la investigación científica.

Art. 37º—Estarán bajo la autoridad inmediata del Decano y á cargo del profesor titular, el que es responsable de todos los materiales. No podrán realizarse en ellos estudios ó trabajos pagados por el público.

Art. 38º— Los jefes del laboratorio ó ayudantes dependen directamente de los profesores titulares respectivos, colaborando con éstos y con los adjuntos en los trabajos prácticos, dentro del horario señalado por el Decano.

Art. 39º— Los ayudantes perderán su empleo por falta de puntualidad ó celo en el cumplimiento de sus deberes.

Art. 40º— Los alumnos se sujetarán dentro de los gabinetes y laboratorio á la disciplina del profesor que los dirige.

Art. 41º— Los alumnos están obligados á mantener el orden establecido en la distribución y colocación de los materiales de los gabinetes y laboratorios, encargándose ellos mismos de su limpieza.

CAPÍTULO X

De las condiciones de ingreso

Art. 42º— Para ingresar en los cursos que se dictan en la Facultad, para las carreras del Profesorado Secundario y del Doctorado, se requiere:

- a) Estudios completos de segunda enseñanza de los Colegios Nacionales de la República;
- b) Título de Profesor Normal;
- c) Título de Maestro Normal con clasificación de distinguido como término medio general;
- d) Título universitario ó certificado de inscripción en una de las Facultades ó Institutos de la Universidad.

Art. 43º— Podrán inscribirse oyentes á determinados cursos, quienes podrán obtener un certificado de asiduidad ó de examen, siempre

que hubieran llenado en la asignatura dictada, todas las condiciones de asistencia y trabajos requeridos por la Facultad á sus alumnos regulares.

El Decano puede, por razones de orden, denegar la inscripción ó dejarla sin efecto.

Art. 44º — A los profesores normales se les exime de las materias que el Consejo Académico estime equivalentes á las que ya tienen aprobadas.

CAPÍTULO XI

Práctica de la enseñanza

Art. 45º — Estará regida por el Art. 21 de la Ley-Convenio de 25 de Septiembre de 1905 y por la Ordenanza de Enero 2 de 1911, por el Reglamento de 1º de Febrero de 1909, por la Ordenanza de Noviembre 8 de 1912 y por las disposiciones que siguen.

Art. 46º — Todo alumno antes de practicar deberá tener aprobado por lo menos Metodología General y Especial, y las materias científicas fundamentales de su especialidad.

Art. 47º — La práctica deberá ser precedida por la observación de seis lecciones por lo menos, consecutivas, del profesor de la materia, no pudiendo iniciarla sin constancia de esta asistencia.

Art. 48º — Para ser aprobado necesita también asistencia regular á las clases de Crítica Pedagógica, durante el período de práctica.

Art. 49º — Cuando para practicar en una materia hubiesen varios candidatos, se seguirá este orden: 1º Los que tuvieran aprobadas todas las materias del profesorado respectivo; 2º Los que tuvieran aprobadas todas las materias pedagógicas; 3º Los que debieran menos materias para el respectivo título.

Exámenes y promociones

Art. 50º — No se considerará aprobada una materia sin que el alumno haya llenado los siguientes requisitos:

- a) Haber asistido efectivamente el 50 % (cincuenta por ciento) de la totalidad de las clases que el profesor deba dictar en el año;
- b) Haber demostrado preparación suficiente, de acuerdo con las condiciones que fijan las disposiciones del presente capítulo.

Art. 51º — La preparación del alumno se acreditará ante el profesor y ante una mesa especial examinadora.

Art. 52º — Cada profesor entregará al Decano de la Facultad el 1º de Agosto y el 1º de Noviembre la clasificación de cada uno de sus alumnos. El profesor, para esta clasificación, podrá dar á sus

alumnos monografías, trabajos especiales ó señalarles conferencias ó clasificar sus recitaciones.

La Secretaría hará el promedio de las dos clasificaciones, y los alumnos que hubieren obtenido clasificación de suficiente, podrán dar examen oral ante las mesas correspondientes.

Art. 53º — En Noviembre y en Febrero, el Consejo Académico organizará las mesas examinadoras, ante las cuales los alumnos que se hallen en las condiciones exigidas por el artículo anterior rendirán examen oral.

Art. 54º — La clasificación definitiva será la que resulte del promedio á que se refiere el Art. 52 con el promedio de las clasificaciones del examen oral.

Todo alumno que por su clasificación definitiva resultare aplazado, deberá repetir el curso como si se inscribiera en él por primera vez.

Quien resultase aplazado en una materia tres años consecutivos, no podrá ser admitido nuevamente como alumno regular de dicha materia.

Art. 55º — En el examen oral el alumno expondrá durante todo el tiempo que la mesa examinadora estime necesario.

Art. 56º — Los exámenes orales tendrán lugar del 1º al 15 de Diciembre y del 1º al 15 de Marzo. Los alumnos designarán las materias que prefieran dar en cada una de las épocas anteriormente indicadas.

Art. 57º — En Anatomía y Fisiología del sistema nervioso, en Psicopedagogía y en Antropología, el alumno quedará de hecho aplazado, si no hubiera presentado durante el período de clases los trabajos prácticos de acuerdo con el programa aprobado por el profesor y el Decano.

Art. 58º — La asistencia de un alumno en un año, no se computará en los años siguientes en caso de repetir la materia. •

Art. 59º — Se clasificará de 0 á 10, de acuerdo con la Ordenanza de Noviembre 17 de 1913.

Art. 60º — La función de examinador es inherente al cargo de profesor; la asistencia será computada de la manera que lo establezca la Ordenanza respectiva y sumadas á las del año.

Art. 61º — Para los exámenes de reválida se adoptará el Reglamento en vigencia en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de esta Universidad.

CAPÍTULO XII

Colegio Secundario de Señoritas y Escuela Graduada

Art. 62º — Serán regidos por las leyes, Estatutos de la Universidad, las disposiciones reglamentarias de la Facultad y el Reglamento interno actualmente en vigencia en el Colegio Secundario de Señoritas.

Art. 63º—Para todos aquellos asuntos del Colegio ó de la Escuela que se traten en el Consejo Académico, tendrán en su seno representación y voz los directores respectivos.

Declárase cesante el Consejo Directivo del Colegio Secundario de Señoritas.

CAPÍTULO XIII

Biblioteca

Art. 64º—Se dividirá en tantas secciones como núcleos de materias. Estará á cargo de un bibliotecario cuyas obligaciones son: 1º Llevar un libro de entradas diarias; 2º Tener al día el catálogo y responsabilizarse del cuidado y conservación de los libros, revistas y útiles á su cargo; 3º Atender por lo menos 5 horas diarias su puesto; 4º Cumplir todas las disposiciones emanadas del Decano; 5º Tener al día la mesa de lectura y llevar estadísticas de lectores y movimiento de obras.

Art. 65º—Queda prohibido prestar libros para ser llevados á domicilio. La consulta ó lectura será hecha en el local.

CAPÍTULO XIV

Revista

Art. 66º—Bajo la dirección del Decano se publicará una revista, órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación.

CAPÍTULO XV

Disposiciones en vigor

Art. 67º—Quedan en vigencia todas aquellas disposiciones referentes á las Secciones de Pedagogía, de Filosofía, Historia y Letras, Colegio Secundario de Señoritas y Escuela Graduada, que no se opusieran á las de este Reglamento.

J. V. GONZÁLEZ.

J. González Iramain,

Secretario General y del Consejo Superior.

Mesas examinadoras é inasistencia de profesores á exámenes y asambleas

La Plata, Noviembre 23 de 1914.

Para el mejor cumplimiento del Inc. 6, Art. 21 de los Estatutos según el cual corresponde al Consejo Académico «recibir los exámenes y pruebas de las materias de enseñanza que dirijan».

A fin de armonizar esta disposición con el Art. 13 del Convenio aprobado por la Ley N° 4699 que hace responsables á los Consejos Académicos «con todo el cuerpo docente» de la preparación que los alumnos obtengan en las aulas y de las tolerancias ó compli- cidades que descubriesen en las pruebas parciales ó finales de los estudios.

Para asegurar el regular funcionamiento de las corporaciones colegiadas universitarias, sin perjuicio de lo establecido por la Ordenanza sobre inasistencia de profesores y empleados de 7 de Junio de 1907.

En uso de las atribuciones que le corresponden por el Art. 10 del citado Convenio, sobre el gobierno supremo didáctico, disciplinario y administrativo de la Institución,

El Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata,

RESUELVE:

Art. 1º Las mesas examinadoras para las pruebas finales y parciales, se constituirán bajo la presidencia de un Consejero Académico (Art. 21, Inc. 6 de los Estatutos) y con los profesores que designe el Decano con aprobación del Consejo.

Cuando las necesidades lo requieran, podrá aumentarse el número de profesores de las mesas examinadoras y subdividir las para la recepción de los exámenes, siempre bajo el gobierno del mismo Consejo Académico.

Art. 2º Los profesores perderán un tres por ciento de su sueldo mensual por cada inasistencia sin aviso previo, á las reuniones de mesas examinadoras y asambleas generales y de cada Facultad.

Art. 3º Las multas impuestas por los Consejos Académicos con anterioridad á esta Ordenanza, por inasistencia a los exámenes, quedan levantadas.

Art. 4º Comuníquese, tómese razón, transcribese en el Libro de Decretos y Resoluciones y archívese.

J. V. GONZÁLEZ.

J. González Iramain,

Secretario General y del Consejo Superior.

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La Plata, Octubre 26 de 1914.

El Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, después de haber estudiado el proyecto formulado por el respectivo Consejo Académico y el dictamen de la Comisión especial nombrada, resuelve en sesión del día de la fecha sancionar el siguiente plan de estudios para la Facultad de Ciencias de la Educación, creada por ordenanza de 22 de Diciembre de 1913.

Artículo 1º — La Facultad de Ciencias de la Educación, creada sobre la base de las Secciones de Pedagogía y de Filosofía, Historia y Letras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con las mismas tendencias y los mismos fines profesionales y científicos, comprende los siguientes núcleos de materias.

I. *Materias Pedagógicas.* — Antropología, Psicología, (tres cursos), Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso, Higiene, Metodología General y Especial, Historia de la Educación, Legislación Escolar y Ciencia de la Educación.

II. *Materias Históricas y Geográficas.* — Prehistoria Argentina y Americana, Historia Antigua, Historia Europea, Historia Argentina, Introducción á los estudios históricos y Geografía Política y Económica.

III. *Materias Filosóficas y Literarias.* — Filosofía (Lógica, Ética, Historia de la Filosofía), Literatura Argentina y Americana, Literatura Castellana, Literatura de la Europa moderna, Composición (teoría y práctica), Gramática Histórica, Historia del Arte, Latín y Griego, (á opción).

Art. 2º — La Facultad de Ciencias de la Educación por la correlación de estudios en virtud de la cual todas las Facultades, Escuelas ó Institutos de la Universidad pueden dar la preparación científica sobre diversas materias de los estudios superiores y sobre la totalidad de las asignaturas de estudios secundarios, con un grupo común de materias pedagógicas, otorgará los títulos de:

- 1º Profesor de Enseñanza Primaria.
- 2º Profesor de Enseñanza Secundaria, normal y especial.
- 3º Profesor de Enseñanza Especial en Dibujo y en Música.
- 4º Doctor en Ciencias de la Educación.

Art. 3º — El título de *Doctor en Ciencias de la Educación*, lo otorgará la Facultad al que hubiese aprobado las materias de los tres núcleos á que se refiere el artículo 1º, considerándose al que lo obtuviese en condiciones de aspirar á las cátedras de esta Facultad.

Terminados estos estudios el aspirante realizará:

a) En uno de los institutos secundarios de la Facultad, Práctica de la Enseñanza durante un año en uno de los cursos de Psicología y durante un año en uno de Pedagogía, bajo la dirección del profesor de Práctica. Ambos cursos comprenderán un semestre de observación y otro de práctica.

b) Una investigación acerca de las aptitudes del niño, bajo la dirección de los profesores de la Facultad y en los laboratorios de la misma.

Aprobado en la práctica y realizada la investigación presentará una tesis sobre un problema relacionado con la educación nacional, fijado por el Consejo Académico.

Art. 4º—Los títulos de *Profesor de Enseñanza Secundaria, normal y especial*, los conferirá la Facultad de Ciencias de la Educación en las siguientes especializaciones:

1º *De Pedagogía y Ciencias Afines*, al que hubiese aprobado en la Facultad: Antropología, Psicología, Psicopedagogía, Psicología Anormal, Higiene, Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso, Metodología General y Especial, Historia de la Educación, Legislación Escolar y Ciencia de la Educación.

2º *De Filosofía y Letras*, al que hubiere aprobado en la Facultad: Psicología, Psicopedagogía, Psicología Anormal (á opción una de las tres), Ética, Lógica, Historia de la Filosofía, Literatura argentina y americana, Literatura Castellana, Literatura de la Europa moderna, Teoría y Práctica de la Composición, Gramática Histórica, Historia del Arte, Latín, Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso, Metodología General y Especial y Ciencia de la Educación.

3º *De Historia y Geografía*, al que hubiese aprobado en la Facultad: Metodología General y Especial, Ciencia de la Educación, Historia de la Educación, Pre-historia argentina y americana, Historia antigua, Historia europea, Historia del arte, Introducción á los estudios históricos, Geografía política y económica y en ésta ú otra Facultad Nacional: Geografía física, Etnografía y Cartografía.

4º *De Historia Argentina é Instituciones Jurídicas y Sociales*, al que hubiere aprobado: Metodología general y especial, Ciencia de la Educación, Legislación Escolar, Pre-historia argentina y americana, Sociología, Historia Constitucional, Derecho Constitucional, Historia del Derecho Argentino (las cuatro últimas materias en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales).

5º *De Matemáticas*, al que hubiere aprobado en la Facultad: Metodología general y especial, Ciencia de la Educación y en otra Facultad Nacional: Geometría, Trigonometría y Álgebra, Análisis matemático (dos cursos), Dibujo, Geometría descriptiva y Física general (dos cursos).

6º *De Física*, al que hubiere aprobado en la Facultad: Metodología general y especial, Ciencia de la Educación y en otra Facultad Nacional: Geometría, Trigonometría y Álgebra, Análisis matemático (dos cursos), Física general (dos cursos), Trabajos de Física (dos cursos) y Dibujo.

7º *De Química*, al que hubiera aprobado en el Instituto del Museo ó en otra Universidad Nacional, las materias siguientes: Química

orgánica, Química inorgánica, Química biológica (un semestre), Química analítica (dos cursos), Química tecnológica (un semestre), Física general (dos cursos) y Práctica de laboratorio (tres cursos) y aprobase la Facultad de Ciencias de la Educación: Metodología General y Especial y Ciencia de la Educación.

8º De *Ciencias Naturales*, al que hubiere aprobado en la Facultad: Metodología General y Especial, Ciencia de la Educación, Higiene, Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso, Antropología y en otra Facultad Nacional: Geología, Botánica (tres cursos), Zoología (tres cursos), Paleontología y Mineralogía.

9º De *Ciencias Agrarias*, al que hubiere aprobado en la Facultad: Metodología general y especial, Ciencia de la Educación y en la Facultad de Agronomía y Veterinaria ú otra Facultad Nacional: Botánica Agrícola, Zoología Agrícola, Agrología, Agricultura (dos cursos), Horticultura y Arboricultura (dos cursos).

10. De *Anatomía, Fisiología é Higiene*, al que hubiere aprobado en la Facultad de Ciencias de la Educación: Metodología General y Especial, Ciencia de la Educación, Higiene, Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso y en otra Facultad Nacional: Anatomía descriptiva, Embriología é Histología normal, Química y Física biológicas, Fisiología.

11. De *Dibujo*, al que hubiere aprobado en la Facultad: Psicopedagogía, Pedagogía y Metodología especial de la Enseñanza del Dibujo. Práctica en un curso secundario y hubiera aprobado en la Escuela de Dibujo de la Universidad 1º, 2º y 3º año de estudios del profesorado de enseñanza primaria y el 1º y 2º del profesorado de enseñanza secundaria según los planes de estudios vigentes.

Art. 5º — Otorgará el título de *Profesor de Música*, al que con clasificación de sobresaliente hubiere terminado sus estudios en un conservatorio incorporado á la Facultad de Ciencias de la Educación y hubiese aprobado en ésta: Metodología de la enseñanza de la música, Práctica, Historia del arte, y en el Colegio Nacional de la Universidad: Teoría Literaria y Literatura castellana.

Art. 6º — Otorgará el título de *Profesor de Dibujo para la enseñanza primaria*, al que hubiere aprobado en la Escuela de Dibujo de la Universidad, el 1º, 2º y 3º año que corresponden al Profesorado de la enseñanza primaria, según el plan de estudios vigente y hubiera aprobado en la Facultad de Ciencias de la Educación: Pedagogía, Metodología del Dibujo (enseñanza primaria) y Práctica de la enseñanza del Dibujo en escuela primaria.

Art. 7º — Todos los profesorados, excepto los de Música y Dibujo, deberán aprobar en la Facultad: Teoría y Práctica de la Composición, Psicología, Historia de la Filosofía, é Historia argentina, y no será otorgado ningún título si, de acuerdo con los reglamentos, no se hubiere realizado la Práctica de la Enseñanza en la especialización correspondiente.

J. V. GONZÁLEZ.

J. González Iramain,

Secretario General y del Consejo Superior.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

La política económica de España en América y la revolución de 1810, por Ricardo LEVENE, págs. 127; Coni Hnos., edit. — Bajo el aspecto de un estudio sin pretensiones, el doctor Levene ha enriquecido la producción nacionalista con un libro tal vez el más fundamental sobre nuestra carta histórica, analizando el problema económico que produjo los acontecimientos de las primeras décadas revolucionarias, con un método científico dominador y el alto criterio de un hombre de laboratorio á quien las doctrinas le son familiares, pero quien en los archivos encuentra los argumentos irrefutables de una explicación.

El doctor Levene, sin proclamar el valor absoluto del factor económico, conceptúa, empero, que en América ha movido principalmente su política de la independencia y de la organización. En este sentido, hace una verdadera remoción documentaria tan larga como paciente, á la que nuestros historiadores han atribuido, seducidos por el método arcaico de considerar las armas como las fuerzas decisivas orgánicas, poca importancia. La obra de Levene, debemos considerarla como un camino nuevo para comprender las nacionalidades sudamericanas, si no en el método en la aplicación del método; se trata, pues, de una verdadera reconstrucción; no puede verse de otra manera esta empeñosa labor del joven catedrático, cuya publicación no es sino la primera parte de un estudio vasto que para honra de las letras argentinas, deseamos ver realizado. Acaso, algún lector, considere un tanto excesiva, en el cuerpo de la obra, la publicación de los documentos. Pero, hay que advertir que nuestro país no tiene, como los de Europa, ediciones que permitan referirse á los originales, sin incorporarlos al estudio de un autor. Es la única forma de leerlos y, por cierto, ofrecen al comentario novedades inesperadas.

Estética musical, por Hugo RIEMANN, págs. 280; Daniel Jorro, edit., Madrid. — Acaba de ser editada, en España, la obra de Riemann, que es uno de los tratados fundamentales sobre la materia, ocupándose después de exponer su concepto de la estética, del valor que en la belleza musical tienen el timbre, la escala tonal, las disonancias, la tonalidad, el motivo, la imitación, el contraste, la música descriptiva, etc. El estudio de este libro constituirá siempre el complemento necesario de toda buena educación musical ya se trate de quien interpreta, ya de quien escriba, ya de quien analice.

La vida privada de los antiguos, por R. MENARD y C. SAUVAGEOT, tomo I, págs. 392. — La casa editora de Daniel Jorro, de Madrid, que tanto contribuye con sus publicaciones a la cultura hispano-americana, acaba de editar el primer volumen — *Egipto y Asia* — de esta gran obra en ocho tomos, que es la faz doméstica, industrial, económica y artística de las civilizaciones antiguas desde Egipto hasta el Imperio Romano.

Pocos libros se han escrito con más claridad acerca de estos puntos de la Historia y con espíritu más didáctico. Es, por decirlo así, el manual que quisiéramos en manos del estudiante de nuestros colegios, quien, en lectura amena y documentada, podrá penetrar en la vida íntima de pueblos que los textos callan y no dejan entrever, ni siquiera incitando el espíritu siempre curioso del alumno inteligente. Las láminas abundan (340 contiene el tomo I) con verdaderos propósitos ilustrativos y, generalmente, no publicadas en los libros de Maspero. Creemos, sinceramente que, ningún libro tiene más derecho de estar en manos de un curso que se inicia en la Historia de la Humanidad. — M.

La mentalidad alemana, por Eloy L. ANDRÉ, catedrático de Filosofía del Instituto de Toledo; D. Jorro, edit., Madrid, págs. 567. — Esta obra estudia en forma penetrante, las actividades y tendencias del pueblo alemán, con la originalidad que permite la estadía del autor durante cuatro años en el país del norte. Los capítulos más intensos, cuya lectura es, para nosotros, de palpante interés, son: *La educación alemana*, *La universidad alemana*, *El profesor alemán* y *El estudiante alemán*, que nos presenta facetas generalmente ignoradas ó mal comprendidas de la cultura alemana que no es el *Unterricht* ni el *Erziehung* de las épocas pasadas. Este libro será leído con interés por todos aquellos que han sentido de una manera ó de otra, la influencia alemana en las civilizaciones modernas, particularmente aquellos capítulos que definen la posición del estudiante en la vida social de la nación. — M.

Historia de la Filosofía Europea, por A. WEBER, págs. 605; edit. D. Jorro, Madrid (de la Biblioteca Científico-Filosófica). — No obstante la cantidad de libros escritos por autores germanos acerca de la Historia de la Filosofía, éste constituye un modo de ver bastante diferente á través de los autores. El A. la considera muy ligada á la ciencia primitiva, es decir, á las hipótesis de una época en

que los métodos eran deficientes y el universo no era sino un mundo de problemas. Divide su obra en períodos: I. Edad de la metafísica ó filosofía de la Naturaleza. II. De la Crítica ó Filosofía del espíritu. III. Reinado de la teología. IV. Ídem de la escolástica peripatética. V. De la metafísica independiente. VI. De la Crítica. La exposición es clara y clara la interpretación de los filósofos, si bien en materia de esta índole el pensador resultará siempre una máscara mientras no se le conozca en las propias obras, dada la sutilidad con que debe ser analizado, pues, la formidable lógica que gasta siempre un filósofo, es el principal obstáculo para sintetizarlo en forma que no se parezca á otro. — M.

Manual de Cultura Física, por Manuel L. GORDÓN, págs. 256; Gasperini, edit., La Plata.—Las obras necesitan convencidos porque un convencido es un ideal. El A. es una incansable actividad al servicio de la causa de la educación física de la niñez; ha difundido prácticas, sistemas y ha movido el interés de autoridades y maestros por esta cultura á la que atribuye, con razón, tanta acción benéfica. El A. quiere una conducción científica; este libro se empeña en hacer comprender una gimnasia racional y sus alcances no solo como disciplina del movimiento sino como eficacia moral, en la formación del carácter y tonicidad de la voluntad. El libro debe ser leído con interés por los maestros á quienes será, principalmente, útil.

Estudios de ergografía (Ergographische Studien) por GRUBLE (Hans W.) Psychologische Arbeiten von Kraepelin, Bd. VI. S. 339.

Esta memoria, acompañada de una bibliografía muy completa de 180 trabajos, analiza las investigaciones precedentes y luego da los resultados de las investigaciones personales del A.

Dos sujetos levantaron un peso de 4 á 5 kilogramos habiendo absorbido, antes del experimento, de 100 á 150 centímetros de agua ó de vino que contenían 14.5 por 100 de alcohol. Ambos presentaron algunas diferencias bien notorias aunque se les hallaron analogías importantes.

El primero levantó 4 kilogramos menos alto y más lentamente que el segundo 5 kilogramos. El trabajo es, en los dos, menos eficaz al principio, mejor luego y débil al final. En definitiva puede suponerse como causa que hace más difícil la tarea, un cierto malestar en el sujeto, que dura hasta que él se adapte al ritmo de los movimientos. Los efectos del alcohol han sido aún insuficientemente estudiados, sin embargo, parece notarse en los dos sujetos una mejora de resultados. — C. M.

Los sueños.—(A Study of Dreans) por el doctor Van EEDEN (Proceed of Soc.) f. Psych. Rev. LXVII, vol. 26 Julio 1913; pág. 413-461).

Hay que apelar á la poesía para interpretar los sueños (pág. 431). Son «fenómenos puramente psíquicos» (pág. 434) debidos á la inhibición de las sensaciones internas como también á las periféricas, á

la eliminación por consecuencia, de todo factor corporal, salvo en los casos patológicos; (pág. 438). El estado de sueño es «aquél en que las sensaciones corporales, viscerales, internas ó periféricas, no pueden penetrar en el espíritu directamente ni pueden tener influencia sino bajo la forma abstracta de un símbolo ó de una imagen» (pág. 440). El sueño es una «reintegración más ó menos completa de la vida psíquica en una existencia puramente inmaterial: reintegración que puede llegar hasta la recordación del estado de vigilia, de reflexión y de acción voluntaria (pág. 441). El sueño puede no estar exento de telepatía, (pág. 443), de visión de personas muertas con un carácter de presencia cierta (pág. 453). Se pueden distinguir, por lo pronto, nueve especies de sueños: *A*) Ordinarios, con recordación insuficiente de la vigilia; *B*) muy netos á veces premonitorios, ordinariamente desagradables; *C*) simbólicos, eróticos, obscenos; *D*) con impresión de sueños; *E*) sueños lúcidos, agradables, flotantes; *F*) demoníacos (las dichas influencias subconscientes); *G*) fantasmáticos; *H*) hipnagógicos; *I*) patológicos, debidos á la fiebre, á la intoxicación ó á la indigestión (pág. 437 y 442-459). En la clase *E*, se pueden señalar los sueños con audición de su propia voz sin que ningún sonido sea sensible para los demás (pág. 447). Así los hechos puramente psíquicos pueden ser concretos (pág. 461) y su recuerdo independiente de la actividad cerebral (pág. 460).— L. DUPRAT.

Investigación experimental sobre las funciones cerebelosas. — Disimetría y localización, por THOMAS (Andrés) y DUPRAT (A). *Encéfalo*, VIII, 7, 1913, (pág. 21-34).

Las experiencias se hicieron en dos monos, en los que los fragmentos del hemisferio cerebeloso izquierdo habían sido desecados é impregnados según el método Demarchi. Hecha la operación se ha constatado lo siguiente: una ligera tendencia á marchar hacia atrás (retroceder), malestar del miembro superior derecho, disimetría para la aprehensión; (en uno de los monos) y en el otro: disturbios de la estabilidad y del equilibrio, disimetría para beber, falta de adaptación á la distancia y á las dimensiones de los objetos que se han de elegir y discontinuidad en el movimiento.

En este segundo caso, el verme se afectó más profundamente. En los dos casos, la destrucción brusca de una parte del cerebelo ha alterado momentáneamente la sensibilidad profunda. Las localizaciones variadas en diversos puntos del cerebelo carecen aún de precisión; las localizaciones corticales son más fáciles que las localizaciones nucleares. — L. DUPRAT.

Pedagogía sociológica ó la influencia del medio en la educación, por ROUMA (Jorge), director general de la Enseñanza Pública en Bolivia. Un vol. 8º de la Colección de actualidades pedagógicas del Instituto de J. Rousseau y de la Sociedad belga de Pedagogía, 290 págs. Neuchatel, Delachaux y Niestle. S. A., editores; París, Fischbacher editor. La educación moderna no ha satisfecho las esperanzas que de ella se tenían, y sus resultados han sido

de los más mediocres, porque lo que falta á nuestra educación moderna es la determinación precisa del fin que se persigue. La ciencia del niño empieza á construirse, las leyes de su desarrollo son muy poco conocidas, la Escuela Moderna está basada en el empirismo. El trabajo de la educación se realiza generalmente en el niño tomado aisladamente en cierto sentido, durante algunas horas en el día, en un medio artificial muy diferente al medio familiar del que el niño sale para ir á la Escuela. Se quisiera que la Escuela jugara un papel educativo completo, lo que es un absurdo, dice el A.; se olvida que el niño vivirá en la sociedad y que sus aptitudes sociales deben ser cultivadas tanto como sus aptitudes intelectuales. El medio social y el físico tienen una influencia considerable sobre la formación de un ser, sobre su inteligencia, su carácter, su moralidad; entonces importa estudiar sus influencias para sacar el mejor partido de ellas. Es preciso también, y sobre todo estudiar al niño con sus aptitudes propias, la evolución de sus tendencias sociales naturales y los factores psicológicos que favorecen ó entorpecen esta evolución. He aquí en que consiste la pedagogía sociológica.

La importancia de la educación es tan grande como las influencias; las del medio disminuyen las de la herencia: en efecto, éstas comienzan á sufrir modificaciones por el medio, desde el momento de la concepción. Y precisamente, no se utilizan las influencias del medio físico y social; y la educación moderna crea influencias múltiples sin conexión, sin significado, sin plan, sin dirección: crea una multitud de mediocres.

Es necesario educar al niño, de modo de asegurarle un máximo de felicidad, convertirlo en bello y fuerte físicamente hacer su cultura general, la de sus aptitudes, de sus tendencias originales, procurarles la ocasión de desarrollarse; esta especialización es la ley necesario de nuestra vida social. Las tendencias sociales latentes deben ser también cultivadas.

Este vasto programa necesita un conocimiento perfecto de las leyes del desarrollo del niño, leyes biológicas, psicológicas y sociales.

Para determinar estas leyes, el A. propone la creación de laboratorios ó institutos de sociología aplicada á la educación de la infancia y da indicaciones sobre su funcionamiento. Solamente estas instituciones liberarán del empirismo y permitirán asegurar el máximo de felicidad á todo ser y de mejorar la raza y la sociedad humanas. Se sigue que el grande, fecundo y soberano pensamiento del determinismo universal debe penetrar de una manera más profunda en el dominio pedagógico para vivificarlo y darle definitivamente derecho de ciudadanía entre las ciencias modernas. — J. T.

A propósito de contribuciones recientes á la psicología de la voluntad, por MICHOTTE, en «Etudes de Psychologie», vol. 1, fasc. 1, pág. 193-233. Louvain, Institut Supérieur de Philosophie. París. F. Alcan. Marzo 1912.

Para estudiar el mecanismo en la motivación, es indispensable conocer el valor propio de las alternativas presentes. Pero la apreciación de los valores es muy difícil de obtener si no se dirige al sis-

tema general de los valores de un individuo. El A. también pensó que sería preferible crear artificialmente, en los sujetos estudiados, «un sistema de valores nuevo, ó más exactamente, de constituir por anticipación, una serie de alternativas en las que el experimentador pueda apreciar y hacer variar á su voluntad, el valor. . . . Después de algunos ensayos, hemos adquirido la convicción de que el medio más práctico para constituir una escala de valores, es el de utilizar á este efecto, los diferentes sabores de las sustancias líquidas. El carácter sentimental acentuado de las sensaciones gustativas y olfativas. . . . nos garantizan una valorización cierta de diversos excitantes y nos permiten constituir una escala de valores mucho más extendida y diferencial que las que hubieran podido procurarnos otros dominios sensoriales. Por otra parte, nuestro material, estando constituido por excitantes de los sentidos, realiza las condiciones experimentales más simples y más constantes. En fin, somos maestros del grado de valor, hasta el punto que sea posible serlo; por la elección de las sustancias utilizadas y por su concentración, nos está, en efecto, permitido variar en una medida muy amplia, el grado de placer ó de disgusto provocado por la gustación de los líquidos presentados á los sujetos». (pág. 195).

Desde luego, se trata entonces de establecer una escala de los valores artificiales y para obtener este fin, M. Michotte se sirve de 8 sustancias sápidas: unas agradables, otras indiferentes, otras desagradables, solubles en el agua, incoloras é inodoras (á pesar de que las asociaciones de ideas no vienen á complicar la motivación). Los sujetos que sirvieron para la experiencia estuvieron sometidos «durante una serie de días, á un ejercicio» que consistía en gustar tres veces, mañana y tarde, todas las sustancias utilizadas y en disponerlas finalmente, después de haber adquirido un conocimiento perfecto, en serie, tendiendo progresivamente de la impresión más agradable á la impresión más desagradable» (pág. 199).

Las experiencias de elección están dispuestas de la manera siguiente: el sujeto tiene ante él, dos vasos idénticos que contienen algunos centímetros de sustancias de las que se van á elegir, el líquido está cubierto por un papel que recubre la parte inferior de los vasos. Cada sustancia ha sido designada, durante las experiencias preparatorias, por una sílaba desprovista de sentido. «Detrás de los vasos se encuentra el cambia-cartas de Ach, en el que aparece, como excitante, una carta que lleva los nombres de las sustancias contenidas en los vasos, dispuestos de tal manera que cada nombre se encuentre exactamente sobre el vaso correspondiente. El sujeto mantiene cerrado el circuito del cronoscopio, apoyando sobre una báscula de Ewald, que él deja en el momento de la elección, para tomar el vaso del cual elegirá el contenido. Este dispositivo permite entonces medir el tiempo que separa la aparición del excitante, del momento de la elección» (pág. 202-203).

Por otra parte el A., mediante otro dispositivo, mide la duración de la realización. Las 8 sustancias empleadas, combinadas dos á dos, permiten 28 combinaciones diferentes, las que son presentadas á cada sujeto en el curso de 4 experiencias. Se recomienza al cabo

de una semana y en las siguientes, variando el orden de presentación en cada nuevo ciclo de experiencias. El A. persigue como fin, para esta organización de las experiencias en ciclos sucesivos, el «de favorecer la producción del automatismo y la evolución de la motivación» (pág. 203).

Los resultados obtenidos por M. M. llevan al análisis de los motivos: 1º Por medio de los motivos *subjetivos*: los más frecuentes son las tendencias activas, envidias, deseos, repulsiones, etc., y también «ciertos motivos menos definidos que los precedentes; á veces los sujetos dicen que ellos han elegido por simple «capricho» ó que tomaron una alternativa «al azar». En otros casos justifican su elección por un «rencor» causado por tal ó cual alternativa ó por un «despecho» que ellos no pueden achacar á ninguna causa. En fin, un motivo muy frecuente en uno de los sujetos, era lo que él llamaba «mofa»; parecía querer designar por eso un cierto sentimiento de «vanidad» que lo impulsaba á designar una alternativa más bien que la otra; de hecho esta «mofa» intervenía sobre todo cuando debía elegir entre dos alternativas de valor positivo, casi iguales» (pág. 205); 2º Por medio de los motivos *objetivos intrínsecos* «la más amplia parte vuelve y desde lejos se refiere á los motivos de orden hedónico, al carácter agradable ó desagradable que se adhiere á la substancia vista; pero hay asimismo, otros; tal por ejemplo como el producido por una substancia que tiene un gusto netamente definido, bien distinto» (pág. 205); ó aun el carácter extraño de ciertas sensaciones ó la impresión estética que ellas producen, ó las sinestias que ellas determinan, etc., 3º motivos *objetivos extrínsecos* también intervienen. La tarea dada: elegir los motivos serios, se traduce naturalmente por la obligación de elegir la substancia mejor. Además de este carácter deontológico, otros motivos extrínsecos se han puesto en evidencia: «Desde luego el motivo de duración y el de rareza en seguida, el hecho de que *una* de las alternativas esté más claramente presentada á la conciencia que la *otra*, el hecho de que ella habría retenido por más tiempo la atención, la facilidad más grande que él tenía en elegir el vaso colocado á la derecha, el carácter familiar de una de las substancias, etc., etc., (pág. 207).

Un hecho muy curioso señalado por el autor es la evolución que ha entrañado el reemplazo progresivo de los motivos de carácter hedónico por motivos de carácter imperativo. . . . motivos que, en definitiva traen un carácter hedónico y más deontológico. En fin, es preciso remarcar que «el motivo no es siempre neto y definido, es decir, que los sujetos no están siempre en estado de determinar netamente las razones por las cuales han actuado» (pág. 209).

Las experiencias del autor le han permitido además, al estudiar la elección, hacer curiosas observaciones sobre la vacilación y analiza con cuidado las diversas causas y modalidades. Estas experiencias dejan traslucir á este respecto, diferencias individuales muy marcadas y procuran elementos muy importantes para el estudio del carácter.

La experiencia demuestra «la existencia de cierta relación entre el valor de la alternativa elegida y el modo cómo el sujeto toma el vaso

y bebe el contenido; las substancias desagradables son gustadas lentamente, con vacilaciones y con sentimiento de disgusto, ellas provocan á veces repulsiones tales que el sujeto debe tomar una resolución enérgica de beberlas, con eso y todo, á veces ni logra hacerlo, (esto no se ha producido siempre, sino en un solo sujeto, que tenía un sentimiento de disgusto extremadamente vivo). Ocurre que una vez hecha la elección y en el momento de actuar, un nuevo valor aparece, favorable á la alternativa rechazada y es que el sujeto modifica entonces automáticamente la dirección del movimiento de prehensión, de modo de elegir en el otro vaso. En fin, y esto está por aproximar las otras reacciones afectivas «determinadas», el valor de la alternativa rechazada puede también tener una repercusión sobre la realización; hemos visto que en ciertos casos, se manifestaba en uno de los sujetos el motivo demasiado singular de «mofa»; esta «burla» se mantenía á veces hasta el momento de realización bajo la forma de «irrisión» por la alternativa no elegida, irrisión que podrá provocar movimientos de expresión. Así en una de las experiencias realizadas, el sujeto ha bebido la substancia elegida, *en dos momentos diferentes* por «irrisión» hacia la otra» (pág. 220).

Estas investigaciones del A. completan con felicidad sus trabajos en colaboración con M. Pründ sobre la elección voluntaria y la de M. Boyd Barrett, ejecutadas bajo su dirección. Interesantes por la luz que irradia sobre el mecanismo del acto voluntario, ellos inauguran un método del que se pueden esperar preciosos resultados. — J. D. B.

El sayal de mi espíritu. — Poesías, por Ernesto MORALES. Impresión de José Enrique Rodó. Buenos Aires, 1914. — Es la obra buena de los veinte años, dice el crítico uruguayo. Sencilla é ingenua, su nostalgia sentimental se impregna de una frescura de égloga. Allí donde la armonía se resiente y el verso claudica, créese escuchar la música aun inexperta de los flautistas helénicos que saludaban la primavera embriagados del misterio voluptuoso del mundo.

La nota trivial se dulcifica de añoranza infantil y en medio de ella, el ceño grave y la estrofa elocuente, impónense silenciosos como un son de campanas entre la algarabía de las canciones ligeras:

Estar solo, estar solo... Es para mí un consuelo
el minuto en que puedo concentrarme y callado
ilusionar hazañas que pude haber forjado
viviendo allá en los tiempos remotos del abuelo.
O ya la piedad hacia los otros da la nota cristiana:
Esa muchacha que hoy ha muerto, nunca
oyó de amor una palabra, nadie
la dijo que sus ojos eran bellos...

El señor Morales tiene una fina aristocracia mental y el oro de su espíritu, espera la purificación del tiempo y de la meditación para alcanzar una alta cima del arte verdadero. — M. R.

Ideales de los niños cubanos, por Arturo MONTORI, Habana. Imprenta de «Cuba Pedagógica», año 1914, págs. 121. — «Cier-

tas teorías morales, dice el autor, quieren ver en el egoísmo, en el placer ó en la utilidad personal, sino los únicos, los más importantes móviles que determinan en el hombre el curso de la vida». Cree que los conceptos históricos que fundan en bases económicas las transformaciones de los pueblos dejarían inexplicada la mitad de la evolución de los mismos. Admite, en su horizonte moral, la concepción dualista; y, ante el desconuelo de lo que la ciencia no ha explicado todavía después de arrasar las construcciones teológicas y las selvas escolásticas, la aspiración del señor Montori es hacia un idealismo sincero, podemos decir, á un cristianismo práctico. Ama la nobleza de la vida espiritual y ataca, bajo su faz innoble, al utilitarismo, cual más que todo moderno que cree que la tierra es sólo un campo abierto á sus especulaciones.

Sin analizar las intrincadas teorías del monismo y del dualismo, en sus diferentes tendencias, creemos oportuno repetirnos la pregunta de un gran profesor alemán: ¿hay un dualismo más notorio que el de ser materialista en la concepción del mundo é idealista en la acción?

Los valores filosóficos de las palabras, como en la antigüedad los dioses griegos, sufren un perpetuo cambio. Así, lo sustancial es el espíritu mismo de las cosas; tanto vale, siendo idealidad que brote del seno vivo de la naturaleza como una fuerza del mundo, ó que haya nacido, como una floración humana, en la evolución del hombre.

Para el autor, Cristo abre una nueva era al mundo, diciendo que el hombre no solo vive del pan cotidiano. Los viejos libros de la India ya nos hablan de la verdadera sabiduría, en conceptos tan honrados que la ciencia y la moral actuales, apenas, si se acercan á ellos. Grecia, pueblo intelectual, más que todo, aunque sus doctrinas, menos valor le daban al pensar que al obrar, y que, sin embargo, sólo se ocuparan de la vida de su pensamiento, como las abejas atareadas que dejan en su panal la miel para las colmenas futuras, ampliamente, con el refinamiento de su arte y de su filosofía, concuerdan con el simple é ingenuo decir evangélico.

Preguntas graves tenemos para nosotros mismos, que la ciencia, dentro de lo posible, se encarga de resolver aunque muy lentamente, al contemplar al hombre en su relación con la sociedad y el universo. Esas respuestas irán tendiendo las verdaderas líneas de la conducta, sentimentalmente divinas, en el viejo Maestro.

Nos preguntamos — es una interrogación universal — con M. E. Boutroux: ¿qué es el mundo? ¿qué somos nosotros? ¿cómo debemos obrar y conducirnos para desempeñar de la mejor manera posible nuestro oficio de hombres?

Difícil es, por el momento, a un civilizador querer en sí, encarnar una moral del bien, ya que muy anteriormente al germano Nietzsche, los árboles del bien y del mal se han sentido astillarse al golpe de las hachas de muchos pensadores. Mas, hay un gran caudal humano de lo aceptado como Justicia, Verdad, Derecho, digamos concretando, como Cultura moderna, y es eso lo que trata de impregnar en el pueblo de Cuba el señor Montori, para levantar los ojos á una superior idealidad, que no va en mengua de la riqueza material y si en su

favor, como lo demuestran en ejemplo vivo Inglaterra y otras fuertes naciones.

El estado moral é intelectual de Cuba, inspira serias inquietudes. La esclavitud ha dejado huellas profundas, ha mezclado á la raza elementos deprimidos por la vejación y el trabajo excesivo; el militarismo español dominante ha sido una máquina de hierro sobre la virilidad de este hermoso pueblo.

Los hombres de valer, no han tenido más camino que la esclavitud moral ó el destierro; en él, ha soñado Martí — comparado á Carlyle por J. Lolie — las visiones de la libertad.

En un régimen de revueltas y confiscaciones, la propiedad ha sido muy accidentada y ha dado origen á encarnizadas luchas después de la independencia. Los bandos políticos, hostiles y bravios, han sido y son, como en otros puntos de América, el veneno de la democracia; sus influencias y sus odios han penetrado hasta el campo neutral de la enseñanza y el personal técnico obedece á las fluctuaciones de su favoritismo y de sus venganzas.

España, sustentó durante su dominación, el pernicioso método de oponerse á la ilustración popular, así es que data la institución educacional de este país de 1899 á 1902, época de fiebre, de creación y de esperanza en un porvenir de engrandecimiento mental; careciendo de maestros y profesores se los buscó entre las personas más cultas, al azar, sin la preparación correspondiente; la voluntad haría lo demás. Se tomó el modelo de algunos Estados de Norte América. Pero, la fiebre pasó, y los males antes citados casi dan en tierra con la construcción novel. El señor Montori, descubre el mal con una noble valentía, que no raya en pesimismo, sino al contrario, hace frente á la corriente. No es descontentadizo, es obrero laborioso que clama cuando la piqueta destructora derriba la obra hecha con el esfuerzo noble y altruista. En este caso, el Rey Salomón nos dirá que las heridas del que ama, son heridas fieles.

¿Qué piensan los niños de Cuba? ¿Qué aspiran, si es que puede llamarse así á la inclinación más bien sentimental de sus espíritus aun amorlos?

Esto trata de averiguarlo el señor Montori, con la cooperación feliz de algunos maestros, proponiendo á los alumnos las siguientes preguntas:

1. Entre las personas que Vds. conocen por el estudio, por sus lecturas ó por referencia ¿por cuál sienten más admiración de modo que quisieran parecerse á ella?

2. ¿Por qué tienen esta preferencia?

La experiencia, es ya conocida. Sus resultados son muy interesantes y dan motivo á innumerables investigaciones de psicología infantil.

Alabamos en el autor su prédica por los bienes ideales, los únicos que dan su fisonomía y su espíritu á los pueblos, los únicos que podrán formar «sa raza que quiere ver en Cuba el distinguido pedagogo. Por eso, él pone su esperanza en la escuela, ya que tan poco puede esperarse del hogar; su misión al frente del fenómeno colectivo está en ofrecer «una visión más noble y elevada de la vida, que

estimule la actividad hacia los planos superiores en que puede moverse la voluntad humana y por otra parte ayudar á la unificación psíquica de los diversos elementos étnicos que componen la sociedad cubana, despertando é infundiendo aspiraciones comunes que sirvan de punto de concurrencia á todas las voluntades». Y, es eso lo que necesitan las naciones de habla castellana, unas por su idioma y su raza, el carácter que las distinga y las engrandezca, no en un radio exclusivista, sino en un vasto ideal internacional y humano. Ser, para usar una expresión de Emerson, todos en el templo, y unas por separado, en la oración. Sólo se ama y se lucha por la patria del espíritu.

Memoria de Instrucción Pública, presentada al Congreso Constitucional por Roberto BRENES MESÉN, Secretario de Estado en el Despacho de esa Cartera. 1914. República de Costa Rica, América Central. San José. Tipografía Nacional. Págs. 340. — Una inspiración trágica ha guiado hasta ahora á los pueblos américo-latinos del Norte. Tierras del trópico, parece que con la exuberancia de la vida, con la naturaleza pródiga, surgiera en los espíritus la inquietud y la ambición eternas, desencadenando sangrientas luchas civiles. Un célebre escritor ha dicho que la revolución era la industria que más prosperaba en una de nuestras repúblicas vecinas: la frase tiene su oportunidad constante en Centro América. Si la instrucción y la cultura para desarrollarse necesitan de la paz, de la solidez de las instituciones, sólo á fuerza de ímprobos trabajos, podrá hacerse obra útil y grande en Costa Rica. «Se ha realizado el esfuerzo, dice el Ministro de Instrucción Pública en la presente memoria, pero dudo de la duración de la obra. El medio social parece hostil al crecimiento de sólidas virtudes que constituyen la dignidad humana. No parece sino que la expansión de la población y el difundirse de las ideas y prácticas democráticas contribuyan al descenso y á la depresión morales. La vida pública tan falta de fe y de sinceridad, tan propensa á posponer los mejores y más generosos sentimientos á los vulgares intereses del instante, vician en la plaza, en la calle, en el club y finalmente en el hogar, la educación que con esmero la escuela se empeñó en fundar en las jóvenes generaciones á ella encomendadas».

Por eso la tarea educacional, según el programa desarrollado en estos últimos cuatro años en ese país, ha sido la de fortificar el ánimo con virtudes morales. «No se han introducido modificaciones en la Ley de Educación Común ni decretado organizaciones nuevas, porque mi ya larga experiencia me ha dejado la convicción de que cuanto es necesario hacer es fomentar la cultura personal del maestro».

Es útil advertir —y este mal aun se siente en algunas provincias argentinas— el trastorno que causa en los establecimientos de enseñanza de Costa Rica la política con sus cambios y sus presiones, sus odios que dividen en campos distintos el seno de las escuelas y embanderan en época de elecciones á maestros y alumnos; en esta Memoria vemos terminantes órdenes ministeriales tendientes á barrer

del organismo escolar este fermento de discordias, tan ásperamente criticado como una causa de la inferioridad de la raza latina por Edmundo Demolins.

Pero, á pesar de todo, el desarrollo educacional de Costa Rica adquiere una singular importancia si se tiene en cuenta que su población es de unos 250.000 habitantes, de los cuales unos 10 a 15 mil son indígenas. Funcionaban en 1913, las siguientes escuelas:

	ABRIL	JULIO	NOVIEMBRE
Varones.....	31	30	30
Mujeres.....	29	30	30
Mixtas.....	338	352	354
Total.....	398	412	414

El promedio de los alumnos asistentes es de 33.084 y su asistencia media de 28.690.

PERSONAL DOCENTE. TÍTULOS. 1913

Normal		Certificado superior		Certificado elemental		Agregados	
V	M.	V.	M.	V.	M.	V.	M.
58	159	52	58	136	426	34	150
217		110		562		184	

1073

Maestros especiales: 233.

Como se ve, predomina el elemento femenino.

Edificios escolares del Estado.....	311
» » alquilados.....	84
» » prestados.....	47
	<u>442</u>

Se han gastado en la enseñanza primaria en 1913 la cantidad de 1.074.018,88 colones, unidad monetaria de oro adoptada por Costa Rica. El presupuesto, dado los recursos del gobierno, es bien

exiguo. Como dato ilustrativo señalaremos que la Escuela de Farmacia, pide á la de Medicina, para sus experimentos, el único microscopio con que ésta cuenta. Así, la enseñanza es más libresca que práctica.

El Colegio de Abogados dió en el año 1913 los siguientes diplomas:

Licenciados en leyes.....	6
Incorporados.....	3
Notarios.....	2
Bachilleres en leyes.....	11

Según entrevemos en la presente Memoria, se carece de métodos y de orientaciones claras. Culpa es ello del papel secundario que se ha dado hasta hace poco á la cultura popular, y creemos que Costa Rica reaccionará muy pronto. No olvidamos que Centro América ha sido cuna de sensibilidades delicadas, de mentalidades robustas, de peregrinos de la libertad, que han honrado la intelectualidad latina. Si estamos viendo en Méjico, por ejemplo, y lo hemos visto en Nicaragua, Colombia, etc., que una falta total de patriotismo, ha sacrificado la patria en aras de intereses mezquinos, la solidaridad de América exige un alto ideal de cultura y de engrandecimiento para su desarrollo futuro. — M. R.

La vida inconsciente y los movimientos, por RIBOT, 1 vol., 3º, 172 págs., en 16. Biblioteca Filosófica Contemporánea, París, F. Alcán, 1914. — Hace más de treinta años, en un artículo publicado por la «Revista Filosófica», (Octubre 1879) M. Ribot demostró ya «el papel y la importancia de los movimientos en Psicología». Después, él insistió sobre este punto capital y puede decirse que una de las tendencias principales de su psicología, y una de las más fecundas, ha sido la de sacar á luz el rol esencial que juegan los elementos motores en las diversas funciones psíquicas. La obra que acaba de publicar es una nueva é importante contribución á este estudio de la motricidad. Se compone de la reunión de 4 artículos acerca del papel latente de las imágenes motrices; los movimientos y la actividad inconsciente; el problema del pensamiento sin imágenes y sin palabras; el menor esfuerzo en psicología. De los dos primeros publicados anteriormente en la «Revista Filosófica» vamos á recordar rápidamente las conclusiones.

El A., en esos artículos, se esfuerza en demostrar que todo estado de conciencia es un complejo en el que los elementos kinestésicos forman la porción estable, resistente, y constituyen en cierta forma, el esqueleto. Ahora bien, este esqueleto, este residuo motor de los estados afectivos é intelectuales formaría, para Ribot, el substractum de la vida inconsciente, «la infraestructura de lo inconsciente».

El problema del pensamiento sin imágenes tratado en el 3er Capítulo del libro de M. Ribot se relaciona estrechamente á los precedentes. En efecto: todos los partidarios del pensamiento sin imágenes han tomado el partido más simple encerrándose exclusivamente

en la conciencia: desde este punto de vista, el problema es, por otra parte, insoluble. La hipótesis de un pensamiento puro, sin imágenes y sin palabras «es muy poco probable, y en todo caso no está probada». Ella no puede considerarse sino «como pisando un límite ideal donde el pensamiento puede aproximarse por rarefacción sucesiva; pero el límite, el ideal, desaparece y el pensamiento deja de ser posible» (p. 115). Pero si se abandona este punto de vista estrecho, la hipótesis del pensamiento sin imágenes puede hallar aún una significación aceptable: ella puede ser el resultado de la actividad inconsciente del espíritu. «En los capítulos precedentes, dice el A., hemos expuesto largamente esta hipótesis: que la trama de la vida inconsciente está en los elementos motores que entra en la composición de las representaciones cualesquiera que sean; que sus movimientos son la porción estable, permanente de los estados de conciencia anteriormente sentidos: el esqueleto que asegura su reviviscencia. Ya se rechace ó se admita, debemos hacer observar que un pensamiento desprovisto de toda imagen consciente, no es probablemente hueco del todo, y que lo inconsciente trabaja á su modo: resuelve problemas, ó simplemente esclarece porciones bruscas, pero bien adaptadas; todo eso no es puramente un juego de imágenes, un simple mecanismo de asociación. Están allí las señales de una actividad superior analítica y sintética que son las del pensamiento propiamente dicho. Luego no es cierto que la ausencia de toda representación consciente tronche maduramente la cuestión. Ellas pueden tener equivalentes como trabajo eficaz; la conciencia constata el trabajo, pero ella no lo constituye» (ps. 115-116).

En fin un estudio sobre «el menor esfuerzo en psicología» termina la obra de M. Ribot. Este estudio empieza por una revisión de las principales manifestaciones individuales y colectivas de la tendencia al menor esfuerzo. Por medio de ellas es preciso considerar, desde luego, la disminución del esfuerzo bajo la forma puramente motriz, en todos los grados (vida orgánica, necesidades, instintos, tendencias superiores, voluntad). La apatía ó inercia es la manifestación más completa del menor esfuerzo; ella se realiza en particular en dos estados bien característicos de la *pereza*, tan á menudo ligada á una astenia orgánica, ó inercia adquirida de la vejez, determinada ella también por modificaciones fisiológicas.

En el dominio del pensamiento, la tendencia al menor esfuerzo se caracteriza por una disminución de la atención, la preponderancia de la asociación por contigüedad, la repugnancia á la innovación, la frecuencia de los juicios y razonamientos por analogía. Es necesario, sin embargo, guardarse mucho de *no confundir: la tendencia al menor esfuerzo con la ley de la economía del esfuerzo* «la diferencia es ésta: la tendencia al menor esfuerzo en general, tiene su fin en ella misma, su ideal es el reposo y sus resultados son negativos; la ley de la economía es un medio para la simplificación del trabajo y sus resultados son positivos» (ps. 131-132). En la psicología colectiva, se encuentran igualmente numerosas manifestaciones de la tendencia al menor esfuerzo; la lingüística, en la evolución de las formas del lenguaje hablado nos surte de numerosos ejemplos,

el misonéismo es igualmente un efecto y la evolución social toda entera lleva la marca.

Después, el A. se esfuerza en indagar las causas de esta tendencia al menor esfuerzo. Desde luego él reconoce causas fisiológicas: son las más generales y probablemente las condiciones de todas las otras. «Elas se reducen á una insuficiencia en la producción ó la distribución de la energía» (p. 149). Luego vienen causas psicológicas de las que la más evidente es la *adversión natural por la pena ó el dolor*. El estado de conciencia se convierte en el factor principal ó por lo menos aparece como tal: es la expresión psicológica de la fatiga» (p. 152). Otra causa, la más importante tal vez, de las psicológicas, es la *ausencia de interés*. En fin, una última causa «semi fisiológica y semi psicológica es la influencia del hábito. El hábito es un poder organizador de primer orden; pero por incrustación; él transforma poco á poco la actividad viva en un mecanismo puramente fisiológico del que la conciencia se ha retirado. Invasado por él el hombre está preso en una red que comprime toda espontaneidad y predispone á la inercia» (p. 158). Para acabar con este estudio M. Ribot muestra cómo sobre esta tendencia al menor esfuerzo se han desarrollado filosofías del reposo (quietismo, ataraxia, nirvana, etc.) y cómo «un instinto muy simple, muy banal, ha podido, por el trabajo sutil de los metafísicos y de los teólogos, transformarse en una doctrina filosófica» (p. 167). Dagnan-Bouveret. — J. GAZZANIGA.

En la Escuela Normal del Paraná.—Discurso del Vicepresidente del Consejo Nacional, doctor J. Alfredo FERREIRA, en la Colación de Grados, del 5 de Diciembre de 1914. — Buenos Aires, 1915. Págs. 16.

La palabra autorizada del doctor J. Alfredo Ferreira tiene siempre una resonancia honda en el seno de los educacionistas argentinos, entre los cuales es uno de los más ilustres maestros. Maestro por vocación, por lo elevado de su pensamiento y lo bien templado de su carácter. El doctor Ferreira al expresar en Agosto de 1901, en el Congreso en una síntesis admirable el estado de la escuela argentina, ha tenido la palabra profética. Quizá en el desaliento de años no propicios haya dudado del triunfo, pero la misma rotación de la vida le ha mostrado después que su obra, la obra de un fuerte y esclarecido núcleo de inteligencias abnegadas, había echado raíces en la conciencia de su país. Ferreira es un optimista. Su espíritu selecto y clásico se ha nutrido en la enseñanza de los grandes maestros; es de los pocos en nuestra naciente personalidad nacional, que con un credo amplio, amante de todas las ideas, impregnado de una elevada cultura, han salvado de un salto el sectarismo mezquino y han plantado en nuestro país la bandera que flameaba en los más adelantados centros de educación del mundo. Y esa bandera no fué un simple trasplante; como el doctor Ferreira lo dice, la psicología experimental ha tenido aquí un iniciador, y en el ambiente del laboratorio, de la ciencia analítica, la enseñanza que ese profesor arrojara ha

fructificado en toda la república; nuestra pedagogía al salir de la casuística de la maraña escolástica, no ha caído en el error contrario según la afirmación de Spencer, porque se ha tenido presente la relatividad de las ideas y de la ciencia, como lo recuerda el discurso que comentamos, y, porque «en el campo en franca explotación, en que se aplican con espíritu libre y amplio las ideas que nos vienen de todos los tiempos», se ha huido de la cristalización que crea los dogmas, y se ha seguido la evolución incesante de la ciencia, ese estado de perpetua rectificación que hace más noble y desinteresada la labor de los sabios. «Ha pasado, pues, la época de la verdad absoluta, dice el doctor Ferreira, que se escribía con mayúscula y se la levantaba como bandera para que mejor la viera el enemigo sumido por supuesto en el error absoluto. Entramos en un ambiente casi pudiera decirse de convergencia intelectual. La contradicción á una convicción propia, en vez de irritarnos, nos coloca súbitamente en nuevos puntos de vista. No es vacilación, sino tolerancia. La unilateralidad antigua, en cuya virtud nuestros más ilustres antepasados reñían encarnizadamente entre sí, para poder legarnos una herencia cualquiera, se transforma rápidamente en plurilateralidad, para hacernos más dignos de admirar el vasto y querido universo, que diría Goethe, y que expresaba el Dante con su lacónica frase: «Me agrada tanto dudar, como saber». Después de esta declaración universal, que viene á resumir en sí el grado verdaderamente excelso á que el pensamiento del hombre ha llegado, el Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación, traza un breve esquema del *temperamento individual* frente de la educación y del medio; por ese temperamento. «algunos vemos al mundo al través del ojo de una aguja, mientras otros al través del grandioso panteísmo de Fausto». . . . «Despojádonos del viejo sentimiento antropocéntrico, debemos adaptarnos al conjunto de nuestros alumnos y gobernados, es decir, á la multiplicidad de aptitudes diferenciadas al infinito. Los salvajes iguales é igualitarios van quedando cada vez más atrás». La glorificación del doctor Ferreira á la Escuela Normal del Paraná hace revivir un justo orgullo nacional. Fué una escuela de Boston transplantada á las soledades de América del Sud, nos dice; la señala como un hecho cardinal en nuestra historia, reconociendo en ella el secreto de maternidades sucesivas. Desde la fundación de la Escuela del Paraná, reconoce tres evoluciones didácticas: La primera fué la substitución del régimen educativo «criollo-español», por la pedagogía norteamericana; la otra «una explosión tolstoiana operada en Mercedes de Buenos Aires, que no tuvo su origen en las estepas rusas, sino en la metafísica krausiana del libre albedrío enseñado en estas aulas, (se refiere á las de la Escuela Normal del Paraná) posesionada de un espíritu original é independiente que quiso concretar las abstracciones». El ensayo si fracasó, dejaba un recuerdo perdurable, un buen número de iniciativas útiles y muy bellos puntos de vista para la enseñanza, especialmente en la auto educación. La última evolución era la positiva. Flotaba en el ambiente del mundo y en el argentino, como

lo recuerda: había llegado el momento de hacer la obra científica fundamentalmente. El doctor Ferreira, desarrolla, tocando sus cumbres, el desenvolvimiento histórico de las doctrinas educacionales en el mundo: á fuer de estudioso, encuentra siempre mucho bueno en todas, reconoce que la naturaleza es la eterna fuente del método y de la doctrina.

No podemos en una corta crónica ofrecer todo el fondo de este discurso, ya que es muy difícil sintetizar una síntesis, discurso que debe de ser leído por todo el magisterio argentino, especialmente por los que «miramos por el ojo de una aguja». Además hace falta que por lo menos una vez al año una autoridad reconocida del Departamento de Instrucción Pública, hable al país, condense ideas y haga el balance mental de la enseñanza. Es preciso, como lo hace ver el doctor Ferreira, que coordinemos; dentro de la armonía de una idea amplia caben todos los matices.—M. R.

La Maestra Normal, *Vida de provincia*, novela por Manuel GÁLVEZ, Buenos Aires, 1914. Sociedad Cooperativa «Nosotros», págs. 400.—El conocido hombre de letras, Manuel Gálvez, ha escrito esta novela con un propósito noble, cediendo á una tendencia digna del triunfo y de la gloria: estudiar nuestro ambiente nacional. Afortunadamente para hacer ahora libros de alma argentina no se cree necesario sacrificar el idioma llenándolo de vocablos deformados; eso no es justo ni digno. Si «Martín Fierro» y «El Fausto», en su filosofía sutil, de una sonrisa sollozante á veces, han inmolido el tesoro de la lengua, en aras del ambiente y del carácter criollo; hoy, que el espíritu gaucho ha desaparecido completamente, para nuestra suerte, los escritores, que con el aplauso público usan una dicción adulterada y plebeya, solo sirven para reavivar defectos del corazón argentino y no hacen obra de arte porque no van hacia un alto pensamiento y una ennoblecedora belleza.

Sarmiento ha reasumido nuestra faz trágica en libros de epopeya, su vigor poderoso está dentro de la armonía del idioma, ya que todo lo creado no puede existir sino dentro de la armonía. Escritor nacional, Joaquín V. González, en el libro llamado por Gálvez «Mis montañas», hace vibrar el alma honda de nuestra región andina en un estilo que recuerda la serenidad de la estatuaria griega.

El problema del arte nacional está todavía por debatirse; pero quien cree hacer obra nacional con los temas triviales que van de mano en mano, del gaucho, del conventillo, del *provincianismo* mal mirado, ó tocar los asuntos épicos en una forma que ya nos mueve á la indiferencia, está muy equivocado. Será más patriótico amar la Venus de Milo, que el *facón* historiado de la haraganería criolla.

Gálvez se ha unido al grupo de los que quieren hacer una patria espiritual de cultura verdadera y fecunda; eso es loable y es útil.

«La Maestra Normal» es una novela que se desenvuelve en La Rioja. Tiene mucho material de observación, aunque sus impresiones rápidas, de paso por esas regiones que pinta, cristalicen á veces en falso. Así, en su novela, por sí irónica, de una ironía sana y agradable, cree cándidos por demás á los provincianos; le han

causado cierta repugnancia instintiva detalles de miseria, de melancolía, de abandono. No se ha fijado bien en el desierto «donde vaga la sombra de Facundo». El desarrollo de la novela es interesante, seduce. Al terminarla, sangra en el lector una congoja humana.

Manuel Gálvez profundizando más el ambiente, puede darnos libros más hermosos; esto no dice que «La Maestra Normal» no lo sea. Puede tener seguridad de encontrar en el fondo del espíritu de La Rioja inmensos tesoros, á pesar de lo que se diga. Quien ha leído «Mis Montañas», «Tradición Nacional», «Cuentos», nos dará la razón. Ya un filósofo ha dicho: cava hondo, cava siempre, á pesar de que te digan que bajo tus plantas, no hay nada. Encontrarás el manantial. ¡Y qué manantial de vida tan rico, tan necesario, tan bello, el del alma melancólica y profunda del país de las montañas! — M. R.

TEXTOS

Historia Precolombiana, págs. 150 con 55 grabados, por J. M. VERNAU; ed. Angel Echandi, La Plata (calle 15 N° 1105).— Acaba de salir á luz, escrito para el 2° año de las Escuelas Normales, este texto, tipo Malet, en el que está admirablemente condensada la prehistoria americana, comprendiendo todas las civilizaciones anteriores á la conquista, como asimismo, la clasificación de los tiempos prehistóricos, de las épocas geológicas en relación con la vida del hombre y capítulos acerca del hombre terciario, cuaternario en América. Ordenada la materia según un método riguroso es, por hoy, el único texto que, de una manera completa, contenga todos los datos que hasta el presente los arqueólogos é historiadores hayan acumulado acerca de nuestro continente para servicio eficaz no solo del curso de historia americana, sino del de historia antigua pues, en verdad, Vernau ha escrito un libro del origen y evolución de las costumbres é instituciones humanas. Sus principales capítulos son: La edad de la tierra; la edad del hombre; las épocas prehistóricas; el estado eolítico en América; el paleolítico; el mesolítico; el neolítico; la época de los kiokenmördings; de los mounds; de los pueblos; la civilización azteca; la maya; los tainos; los chibchas; los incas; Tiahuanaco; los diaguitas; los aborígenes del territorio argentino; caracteres étnicos de las razas; sus instituciones, sus industrias, su actividad política, doméstica, religiosa, artística, etc.

Este curso se dictaba muy deficientemente en las escuelas y colegios, porque se carecía de un libro fácil y metódico que lo orientara. Esta publicación subsana tales inconvenientes.

REVISTAS

Preparación del profesorado superior y certificado de preparación en ciencias políticas, por el doctor Rodolfo RIVAROLA, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, N° 107, Septiembre 1914. Tomos XXVI y XXVII. — Las Facultades han acentuado con anexos, el carácter profesional de sus estudios, y han dado mayor número de hombres de profesión que estudiosos consagrados á la ciencia con el desinterés que ella reclama.

Si se busca entre los profesionales personas muy bien dispuestas para la enseñanza, y que quisieran hacer lugar para ella en sus ocupaciones profesionales, no los encontraremos. La función propia de la Universidad, en la organización de la sociedad, debe responder á tres fines: 1° preparación para las profesiones científicas, que solo pueden ejercerse bajo la garantía del estado; 2° preparación especial para el progreso de las ciencias en particular; 3° preparación de la clase dirigente, ó cualquiera otra designación que quiera darse á lo que en síntesis producirá el hombre de estado.

La Universidad ha respondido ya, en cierta medida, al primero de los fines; en todas las profesiones universitarias hay profesionales que se distinguen por su preparación sólida. Si bien la negativa categórica á reconocer la influencia dirigente de la Universidad sería exagerada, podemos convenir en que merece atención todo pensamiento que tienda á estimular interés y aptitudes para el servicio público, supuestos necesarios de la constitución democrática de la sociedad. La Facultad de Filosofía y Letras se ve solicitada por un interés profesional, aunque suficientemente generosa el de la preparación para el profesorado secundario. Ha estimulado la vocación científica desinteresada y ejercido en este sentido mayor influencia en la cultura de la que ordinariamente se supone. Por la naturaleza de sus estudios, corresponde á esta Facultad mayor aplicación y en consecuencia mayor responsabilidad en la preparación de la clase dirigente. El fundamento de la consulta del A. es: 1° la creación de un título de profesor universitario, en especialidades que se determinarían, el cual comprendiera, como complemento de los estudios particulares de la Facultad, otros que se dieran en una ó más facultades diversas; 2° la creación de un título ó certificado de aptitud en ciencias políticas, que comprendiera determinados estudios de diversas facultades, para alumnos que quedarían eximidos de otras materias del plan más directamente relacionadas con el ejercicio corporal. — A. A. R.

Esthétique, por A. DAUZAT. *El sentimiento de la naturaleza y su expresión artística*, *Revue Philosophique*, N° 8, Agosto 1914, París. — El sentimiento de la naturaleza existe más ó menos, en el hombre como predisposición hereditaria: ciertos pueblos son más sensibles á la naturaleza que otros. Pero es, sobre todo, adquirido con la edad, los viajes, el desenvolvimiento del espíritu y del sentido artístico. No existe en el niño ni en el paisano. Aparece en la juventud, con el amor, el entusiasmo y los sentimientos desinte-

resados. Es sobre todo una reacción contra la vida urbana. Supone, según los temperamentos, ó sentidos muy afinados, aptos para los juicios estéticos, ó una profunda simpatía para todas las formas de la vida y todos los aspectos de la naturaleza, ó una viva facultad de emoción que asocia el mundo exterior á nuestros sentimientos y á nuestros recuerdos. Es relativo á las épocas, al medio y á los individuos. Los picos cubiertos de nieve causan horror á los clásicos y encantan á los románticos. En la primera parte el A. estudia los elementos del paisaje en el cual considera tres grupos: 1º los elementos objetivos: relieve, agua, plantas, animales, hombres con la variación de la atmósfera y de la luz; 2º elementos mixtos. Considera los elementos visuales y en primer lugar la *línea*. Ciertos artistas, los japoneses por ejemplo, no ven en los paisajes sino el trazo, en tanto que otros como los impresionistas no ven más que el *color*. Un poeta como Hugo, percibe netamente los contornos, en tanto que Lamartine se ocupa únicamente de las masas y del conjunto. Los ruidos, los olores, el calor, el frío, la humedad, forman parte integrante del paisaje; concurren á la impresión del conjunto y al efecto total; 3º los elementos subjetivos, por ejemplo, la sensación física de la campaña y del gran aire, la impresión de tristeza provocada por la sombra y los tonos negros, la alegría que acompaña los colores vivos y la luz; y aun las asociaciones de las ideas que hacen percibir de las plantas en el ruido de la mar, amar los paisajes fértiles que son útiles al hombre, etc. Hace notar la influencia del temperamento individual: Hugo, D'Anunzio, Kipling, por ejemplo, aman ante todo la gloria de vivir; Leopardi y Milleroye la melancolía y la tristeza. Una concepción filosófica de la naturaleza transforma igualmente nuestra visión de las cosas.

La segunda parte se refiere á las formas del sentimiento de la naturaleza y á los principales tipos de paisajes. La campiña, el mar, la montaña, la floresta son estudiados en las descripciones que nos dan los escritores. La tercera parte, más importante, se refiere á la expresión artística. El arte transforma el paisaje. Como poder de reproducción, es necesariamente inferior á la realidad. Las fuentes de inspiración son tanto la observación de la realidad, tanto la imaginación (*Los Orientales*, Victor Hugo), como la imitación. Alguna vez el artista se imita á sí mismo, reproduciendo sin cesar las mismas vistas (el pintor Liem y sus vistas de Venecia).

El autor pasa en revista las épocas y las regiones más diversas (poesía hindú, Grecia, Lucrecio, Virgilio, Dante, etc.) y, llegando á los modernos, compara los paisajes de los clásicos, de los románticos y de los realistas. Los clásicos se limitan al alma humana: poco interés para los paisajes, no aman á la naturaleza, más que cuando obedece á la influencia del hombre (jardines á la francesa). La ordenación del cuadro es esencial, para ellos; los detalles pictóricos son descuidados. Los románticos, á los cuales se ha tratado de desacreditar tan injustamente, son los grandes pintores de la naturaleza, al mismo tiempo que son los creadores de la literatura moderna «por el pensamiento como por la forma».

Ellos poseen la intensidad de la vida, una intuición poderosa y personal de la naturaleza.

Es necesario notar la diversidad de los temperamentos. Hay tipos *visuales* de la forma y del color, como los hay también auditivos. Los *objetivos* tienen el sentido de la vida vegetal y animal; los *subjetivos* ven la naturaleza á través de sus sentimientos y sus recuerdos.

Ciertos artistas se especializan en determinados géneros de paisajes, tienen sus predilecciones. Hugo sobresale en la pintura del mar.

Chateaubriand no comprende la montaña. La cuarta parte estudia el sentimiento de la naturaleza, desde el punto de vista social. Tiene en cuenta el clima, la raza. Los escritores, los viajes, los sports, la moda influencia igualmente sobre los gustos. El sentimiento de la naturaleza toma de más en más la forma de una reacción contra la vida urbana y el embrutecimiento engendrado por una división excesiva del trabajo. — A. JONSSAIN.

Contribution à l'étude du diagnostic et du traitement de l'arriération infantile, por RAÚL DUPUY. Revista *L'Enfance Anormale*, Junio 1914, No 30, Lyon. — ¿Qué es un retardado? A priori parece fácil explicarlo, porque de acuerdo con la palabra parece significar un retardo en la evolución. El término de retardado es, por lo general, reservado especialmente á los retardados de la inteligencia, á pesar de que puede definir igualmente á los retardados corporales, sensoriales y morales, que es frecuentemente en los retardados intelectuales. Para tener una idea exacta acerca de un caso de un niño «arriéré» no debemos juzgarlo como un simple retardado, sino que es necesario considerarlo como un simple desequilibrado, un *pervertido*. En la clasificación que Bourneville propuso en 1896, el «arriéré» ocupa el antepenúltimo lugar. Para ese autor los sujetos más atacados son los idiotas absolutos, los idiotas profundos y los imbéciles; los menos atacados son los instables.

El examen psicológico permite notar que en el «arriéré», la atención es fugaz, la comprensión es mínima, la memoria retardada, el razonamiento rudimentario. Esas imperfecciones contribuyen á producir un estado de atraso que hace al niño incapaz de adaptarse al medio.

El «arriéré» debe ser diferenciado de los anormales intelectuales más inferiores: el idiota y el imbécil. Diferenciar el idiota y el imbécil del «arriéré» parece á primera vista fácil; pero se presenta complicada en los niños de corta edad. Según Crudet, un idiota absoluto tiene un desarrollo igual al de un niño de 3 á 5 meses.

El idiota profundo puede compararse á un sujeto de 2 años; el imbécil no pasa el nivel de un normal de 2 á 8 años. En cuanto al «arriéré», si se le considera durante el período escolar, su retardo no excede los 5 años. Es necesario que llegue el niño á cierta edad para que se pueda distinguir del idiota y del imbécil. Durante la primera infancia, el futuro «arriéré» no se interesa por ningún juego que es abúlico, que huye de la compañía de los otros niños, que maltrata á los animales. Su crecimiento es á

menudo irregular: demasiado pequeño ó demasiado grande, demasiado delgado ó demasiado grueso, y presenta numerosos trastornos que no escapan á la observación: enteritis rebelde, dermatosis, vegetaciones adenoides, hernias, etc. Además se notan manifestaciones de apatía é inestabilidad. Su sueño es, ó muy profundo, ó entrecortado. Durante el día permanece inerte ó constantemente en movimiento, y por lo mismo, no fija su atención en nada. Tiene cóleras frecuentes; á la más mínima indisposición presenta convulsiones que es difícil diferenciar de la epilepsia. En una palabra, es un ser cerebralmente débil. «No es como los otros» como se dice vulgarmente.

Durante el período escolar, el pedagogo nota en seguida el estado de inferioridad intelectual de su alumno, el cual nunca progresa. El punto principal es apreciar el grado de ese retardo; para ello es necesario conocer las aptitudes de un niño normal á una cierta edad; se llega á ese resultado por medio del método de los tests. El A. ha utilizado simultáneamente los *tests pedagógicos* de Vaney y psicológicos de Binet, basados en la observación de niños normales. La ventaja de esta doble prueba pedagógica y psicológica, es la de permitir eliminar del grupo de los «arriéré», ciertos niños que aun retardados en sus estudios no son deficientes intelectuales; es el caso de esos alumnos que por falta de asiduidad escolar (defectos sensoriales, mala voluntad, etc.) son en sus estudios, netamente inferiores á sus camaradas de la misma edad. Paul Boncour, ha diferenciado estos últimos sujetos de los «arriéré» propiamente dichos, y los denomina «arriéré» pedagógicos ó escolares.

Una vez reconocido, diferenciado y clasificado el «arriéré», se han distinguido: 1º los anormales *médicos* (idiotas absolutos ó profundos, imbéciles, epilépticos, etc.), los cuales podría someterse á un tratamiento médico en un hospicio; 2º los anormales *escolares*, que requieren únicamente al pedagogo y á la escuela.

Lo cierto es que en numerosos casos de «arriérés» intelectuales, se constatan *insuficiencias* y *perversiones* de orden fisiológico que parecen ser reflejo de insuficiencias somáticas y psíquicas.

Todas esas consideraciones nos han autorizado para decir que al lado de los «arriérés» por lesiones cerebrales, hay «arriérés» á causa de un retardo en el desarrollo del cerebro ó á causa de simples anomalías de la nutrición.

Los últimos forman legión en las escuelas.

Al tratamiento médico debe agregársele una *pedagogía especial* aplicada por educadores preparados para esa tarea ingrata y difícil. Además será necesario dar á esos niños una *enseñanza profesional*, que les impida estar, más tarde, á cargo de la Sociedad.

El tratamiento médico-pedagógico debe ser aplicado en establecimientos especiales, pues no conviene educarlos junto á los niños anormales pues dificultarían su progreso.

El mejor método es el del internado, tal como los Institutos para «arriérés» creados en Francia. Los sordo-mudos los tienen desde hace tiempo como también los ciegos.

En resumen, si el diagnóstico del retardo infantil reposa sobre

los métodos pedagógicos y psicológicos, su tratamiento debe ser médico al principio, pedagógico después. La enseñanza profesional es una de las ramas capitales de la pedagogía especial. — M. A. N.

La poesía en la Educación Estética, por Marcel BRAUNSCHVIG, profesor del Liceo de Toulouse. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Agosto 1914, Nº 653.—Al lado del canto, la poesía tiene su lugar señalado en la educación estética del niño, pues los versos son también una música, con la que el alma se mece y se encanta. Los griegos que fueron nuestros maestros en materia de educación estética, habían comprendido el papel que corresponde á la poesía en la formación del alma infantil. Con el maestro de gramática aprendía el niño á recitar versos. La poesía era la que, formulando las reglas de la conducta, suministraba entonces una dirección para la vida. A ejemplo de los griegos, los romanos han acudido también á la colaboración de los poetas para la educación de la juventud.

A decir verdad, las disposiciones poéticas del niño nos parecen muy medianas. Incapaz de componer por sí mismo poesías, ¿le gustan al niño menos las obras de los poetas que se le dan á conocer? Al niño le gusta, en efecto, recitar versos. Una información hecha hace algunos años por M. Daubresse acerca de pequeños escolares de 9 á 14 años, educados unos en su familia, otros en la escuela primaria, tiende á establecer que existe en el niño un gusto muy vivo por la poesía. Mientras que el 75 por 100 de los muchachos interrogados declararon que les gustaba la música, 86 por 100 habían declarado que les gustaba la poesía. Entre las niñas la proporción era inversa: de 200 niñas, 189 respondieron afirmativamente á esta pregunta: «¿Os gusta la música?», y 165 á la pregunta «¿Os gusta la poesía?». El A. opina que al niño le gusta la poesía, ante todo, porque la retiene sin trabajo; el ritmo es, en efecto, un gran auxiliar para la memoria. Le gusta, además, la poesía, porque su vida se impresiona agradablemente por la cadencia de los versos, por la regularidad del número de sílabas y por las consonancias de las rimas. Aprecia en los versos, únicamente, la belleza de la forma. El niño permanece absolutamente impenetrable á todo lo que hay verdaderamente poético en la poesía, á saber, al carácter evocador de los versos. Esta evocación poética, resulta de las asociaciones múltiples é indefinidas que se desprenden á la vez de la forma de los versos y de su contenido. Para que estas asociaciones puedan despertarse en nosotros y desenvolverse en series interminables, hace falta que nuestra alma se haya enriquecido en el curso de la existencia con un tesoro variado de imágenes, de sentimientos y de ideas. Después, no teniendo el niño todavía pasado, no posee recuerdos. Su alma carece, por decirlo así, de sonoridad; y esta es la razón por la cual la poesía no encuentra en él ecos profundos y lejanos. Aun cuando el niño se halle en estado de apreciar lo que hay de esencial en la poesía, sin embargo, tratar de aficionarle á los versos. Poco importa que no comprenda á esa edad la poesía en toda su pleni-

tud; el mejor medio de ponerle en estado de comprenderla por completo después, es acostumbrarle pronto á que le guste. Es preciso tener cuidado de ofrecer al niño colecciones de versos capaces de agrardarle, sin que se arriesgue el enemistarle para siempre con la poesía. Para el niño sobre todo se impone la recitación de los versos. Al tratar de hacer recitar versos á los niños, hay que cuidar de que los reciten bien. Una buena recitación debe tener tres cualidades esenciales: debe ser correcta, inteligente y elegante. Importa enseñar al niño el valor exacto de los sonidos y acostumbrarle á articular claramente las sílabas. Algunos defectos de la pronunciación infantil tiene por causa la negligencia de los maestros que, en la escuela ó en el liceo, no vigilan bastante de cerca la dicción de los alumnos. Si se quiere que á la corrección y á la inteligencia de la dicción se añada una última cualidad, la elegancia, hay que acostumbrar al niño á hacer sentir la armonía de los versos, y á marcar el ritmo. Para recitar armoniosamente los versos, nada vale tanto como estar dotado de una voz naturalmete melodiosa, que deje traslucir la vehemencia contenida del alma y revele la distinción oculta del espíritu. Pero cabe esforzarse en corregir al niño la vulgaridad, casi siempre adquirida de la voz. Tampoco hay que descuidar ciertos detalles de pronunciación.

Acostumbrando al niño á recitar bien los versos es como inculcaremos desde temprano el gusto por la poesía. Y, desarrollándose con la edad este gusto, será para él en la vida, un auxilio inestimable. Enseñemos á los niños versos hermosos, hagámosle amar los grandes poetas. Porque en la travesía de la vida, estos versos serán para ellos, un homenaje precioso, y aquellos poetas, sus más deliciosos compañeros de viaje. — A. A. ROBASSO.

In difesa della cultura popolare, por Pedro GILARDI. Revista *La Cultura Popolare*. Septiembre 1914. Nº 15. Milán. — Según el A. la tesis de Pezzolini se basa en tres propósitos fundamentales: I. La imposibilidad de una cultura popular que no sea la orgánica y la filosófica; II. Que por definición, «cultura popular» significa cultura del operario; III. La inutilidad y vanidad de una forma del saber. En tales concepciones, dice Gilardi, se esconde un error: que el saber científico no constituye por sí mismo una forma legítima, orgánica y autónoma de cultura. Pezzolini, considera el hecho científico como bruta objetividad, sin cohesión, desligado atómico, sin valor cuando no se adapta á la síntesis filosófica. A este error, se opone: que la relación científica tiene un valor absoluto por sí misma. La intervención de la *filosofía* en la cultura puede interpretarse de tres modos: I. Que sea simple ayuda en la disciplina particular; II. Que la enseñanza de la ciencia y de las letras deba partir de los criterios filosóficos; III. Sin ó con la filosofía. El A. opina que la primera y la segunda hipótesis no son posibles, ya que, en tal caso la unificación del saber sería aparente, y no admite que el segundo termine la filosofía. «Afirmada la legitimidad y el derecho de existencia de una forma de cultura á base esencialmente científica, ¿se concluirá por rechazar la filosofía de la Universidad popular? Ciertamente, puesto

que la base de su cultura no es ni puede ser más que científica y literaria, la filosofía solo podrá introducirse, á lo sumo, en la parte práctica ó aplicada, como en la moral de la fábula, como el punto final de ciertas síntesis científicas, sociales ó histórico-religiosas, pero como ciencia en sí, es necesario desterrarla de la Universidad popular. ¿La Universidad popular debe ser considerada únicamente como el medio de la cultura operaria, ó bien se quiere que persiga fines menos modestos y ayude también á los demás, á todos los trabajadores que sienten esta necesidad? Evidentemente que sí. La experiencia de la vida demuestra que no solamente el bajo pueblo necesita del pan cotidiano de la cultura. Ahora bien. ¿Por qué se debe eliminar de los programas aquellos temas que, ultrapasando la técnica del trabajo, interesan más especialmente á las clases menos interesadas, á los pequeños burgueses? El problema de la asistencia del pueblo á las clases no se resuelve con una simple inversión de los programas, sino que depende, además, con otras reformas, de la vida y de los organismos económicos y sociales.

¿Será eficaz una cultura popular? Pezzolini exagerando todos los males y las influencias perniciosas de esta pseudo-cultura, llega á conclusiones negativas. Está en un error. ¿Por qué la síntesis científica, literaria y ético-social no deberá poseer altas virtudes educativas? Cada hombre es al nacer, un pequeño filósofo: une y separa, integra y organiza, clasifica por géneros y por especies. La utilización de las lecciones no será igual para todos, sino proporcionada á determinadas fuerzas iniciales: á la cultura, al interés y al deseo de aprender.

El A. dice que la utilidad de las conferencias para la burguesía, es indiscutible. Mediante ellas se adquiere la cultura y se aprenden, al mismo tiempo, muchas cosas nuevas. Y es un hecho de orden general que muchas conferencias de naturaleza ético-social, consideradas en sí, permiten comprender mejor y más rápidamente que la lectura de volúmenes extensos.

Cada conferencia provoca discusiones generadoras de luz, de gérmenes de ideas en fermentación, de curiosidad no satisfecha que obliga al individuo, por medio de lecturas, á mejorar su condición. Miles de factores extraños á la conferencia pueden influir para atraer al aula universitaria un público numeroso. Cuando el individuo se encuentre más atraído, más vivamente «interesado» en sus valores sentimentales é intelectuales, podremos decir que la conferencia ha conseguido el fin que se proponía. ¿Cuándo el «interés» será mejor satisfecho para la universalidad? En primer lugar la conferencia política, en *primis et ante omnia*, son aquéllas que reúnen, en sumo grado, los requisitos deseados. No deberá ser demasiado particular y empírica; deberá interesarse por los debates del país ó del mundo de la filosofía, por la práctica cotidiana. Después están las conferencias de orden práctico. Las disciplinas naturales (astronomía, botánica, biología, etc.) la historia y el arte, exaltan la fantasía popular. Las lecciones de historia del arte, deberán presentarse como ilustraciones de monumentos ó iglesias del lugar; y conducir todas al conocimiento de los grandes maestros, especialmente á los artistas del país.

La cultura es, pues, según el A., una necesidad que no se puede suprimir. Si en el pueblo faltase el amor para el saber, faltaría una de las fuerzas más potentes que conducen al idealismo y á la perfección de nuestra naturaleza; y ningún medio más adecuado para difundirla, que las conferencias. — A. A. R.

Les rêves, por el doctor J. KOLLARITS. Revista *Archives de Psychologie*, tomo XIV. Nº 55. Agosto 1914. Genève. — En la obra de Freud la cuestión de los sueños deseados es complicada. El método de este autor es el de la psico-análisis, bien común hoy día. Este método trata de los deseos inconscientes. Según Freud los deseos conscientes se producen en los sueños del niño, mientras que en el adulto son sobre todo los deseos inconscientes los que originan las imágenes del sueño. Admite las diferencias individuales, porque el tipo psíquico del niño desaparece más ligero en un individuo que en otro. Acepta también que un deseo franco y consciente contribuiría á la formación de un sueño; pero cree que el sueño desaparecerá si el deseo consciente no lleva ó dirige sus fuerzas hacia el dominio de lo inconsciente. El deseo consciente debe revelar un deseo inconsciente de la misma naturaleza para que pueda ser la causa de un sueño. M. Freud, considera otras manifestaciones de la actividad psíquica que no son más que deseos y que pueden tomar parte en los sueños. Se trata de problemas no resueltos aún, de los temores, y de otras impresiones que se continúan en nuestro pensamiento durante el sueño y que mantienen los procesos psíquicos en el estado que llama «preconsciente»; son actos que no se han realizado, pensamientos inconclusos á causa de la fatiga, de las cosas que hemos suprimido ó rechazado durante el día, que están en la inconsciencia y que han sido despertadas por la preconsciencia.

Todos estos «residuos del día» son considerados, por Freud, como los perturbadores del sueño, nuestros sueños son alucinaciones que tienden también hacia los deseos. Los temores deben forzosamente tomar parte en los sueños y en las alucinaciones normales del hombre despierto. Ya que las dificultades de la vida que provocan el temor, causan la nerviosidad en todo el mundo, los pensamientos, los sueños y las alucinaciones de los temores son más intensas en los nerviosos.

El A. la considera más bien como una reacción, hasta un cierto punto normal del sistema nervioso. La nerviosidad no es una enfermedad, sino una particularidad del carácter, dice Collarits. Los caracteres tímidos son faltos de coraje. Son, en general, menos activos y sus deseos son limitados. La cuestión del temor en el estado de vigilia no nos explica lo que sucede en los sueños. Freud opina que las fobias pueden entrar en los sueños; pero considera que fuera de ellos ya no es una cuestión de sueños, sino una cuestión de fobias. Es difícil de comprender por qué las fobias pueden entrar francamente en el sueño. Ya que la predisposición al medio es una particularidad del carácter, la parte ocupada por el temor en los sueños debe tener el mismo origen. Maury dice: «Estos son nuestros pensamientos que hablan y que nos agitan sin que la conciencia los

retenga á pesar de que á veces nos lo advierte. Tengo mis defectos y pensamientos viciosos; cuando viejo trato de luchar contra ellos pero no pueden desaparecer. Pero en mis sueños sucumbo siempre, ó mejor dicho, agito por su impulsión, sin miedo y sin remordimientos. Me dejo llevar por los excesos más violentos de cólera, por los deseos más desenfrenados, y cuando me despierto tengo vergüenza de estos crímenes imaginarios. Evidentemente, las visiones que se desarrollan en mis pensamientos y que constituyen el sueño me son sugeridas por las inclinaciones que presiento y que mi falta de voluntad no trata de recordar». Si la opinión de Maury es justa, se puede decir que es el carácter del hombre que se manifiesta en los sueños. El A. cree haber encontrado las causas de las diferencias individuales del sueño. Un hombre muy activo en sus sueños no tiene casi nada de los deseos que concuerdan con las ideas de grandeza, y en cambio más tímidos, tiene sueños más tímidos. El A. después de analizar algunos sueños, llega á las siguientes conclusiones: I. Que más que sueños pueden ser considerados como la realización de un deseo consciente; II. Que otros sueños semejan la realización de un miedo consciente; III. Que existen sueños que son casi indiferentes desde el punto de vista de los deseos y de los temores; IV. Que el análisis práctico, según M. Freud, puede llegar á descubrir otros, más ó menos inconscientes. El miedo puede ser la fuerza motriz del sueño; V. Ya que la mayoría de nuestros pensamientos se originan á través de los deseos, los sueños deseados los refieren á los sueños-temerosos. Ya que las preocupaciones despiertan nuestra nerviosidad, una parte de estos sueños pueden ser considerados como sueños nerviosos sin que ello implique incluirlos bajo el dominio patológico; VI. Una timidez despierta otra en nuestra memoria; es así como en ciertos sueños, muchas timideces se asocian; por ejemplo, la timidez de un examen despiértase en el porvenir durante una enfermedad. Es una asociación á base afectiva; VII. Las diferencias individuales, las relaciones entre los sueños y los caracteres ó el tipo individual, deben ser estudiados. — A. A. R.

Los tropismos en los escolares, por V. KIPIANI, Revista *El Monitor de la Educación Común*, tomo 51, N° 502, Octubre 1914, Buenos Aires. — En los tropismos estudiados, sobre todo por Loeb, se trata del mantenimiento del equilibrio en la simetría de la excitación de uno y otro lado del cuerpo: *dos puntos simétricos deben recibir excitación simétrica*. Los tropismos, como dice Bolm, son los resultantes de disimetrías funcionales, son la consecuencia de la disposición bilateral de las diversas piezas de la máquina animal. Según Verworn, para que los fenómenos trópicos se produzcan en los organismos que se mueven en libertad, es indispensable que existan diferencias de excitación en los diferentes puntos del cuerpo, de donde se origina su teoría general de las acciones directoras producidas por *excitaciones unilaterales*, ó bien de intensidad desigual en los sitios de la célula en la vida libre. Sólo una excitación desigual puede ordenar una dirección de movimiento. El animal es *positivamente* trópico cuando se dirige en el sentido en que es so-

licitado por las excitaciones; es negativamente trópico cuando se dirige en sentido inverso y, por consiguiente, se aleja del centro de la excitación. Dodart fué quien atrajo la atención sobre la *afectación de la perpendicular notable en los tallos y en las raíces de las plantas*.

Según Loeb, en un organismo de simetría bilateral, una desigualdad de iluminación, provocaría una contracción de los músculos del lado iluminado. La excitación luminosa obraría más particularmente sobre la extremidad oral, y ésta se orientaría de manera de hacer idéntica la influencia luminosa de las regiones simétricas. Una vez conseguido este resultado, el individuo, ó bien permanece inmóvil ó cambia de puesto, según la dirección de los rayos incidentes, ó se aleja en sentido inverso. La columna vertebral es la parte más importante que se inclina cuando se la aparta de su posición normal, y que, en el hombre está vertical durante el día y horizontal durante la noche. Es la zona más activa del crecimiento del ser, y en la mayor parte de los animales se orienta de manera simétrica á las excitaciones del medio. En la escuela, los niños están clavados en su posición de sentados en los bancos de las escuelas, en la época en que el raquis está en pleno crecimiento, y además están sentados sólo del lado izquierdo vueltos hacia la fuente de las irradiaciones luminosas, técnicas y químicas. Para restablecer el equilibrio de excitación, la medula ejecuta los movimientos simpáticos ó reflejos, y el niño se vuelve hacia la ventana, se mueve, cambia constantemente de lugar. Pero la columna vertebral no permanece indiferente, y se inclina más y más, de ahí las desviaciones que se producen. La actividad de entrambos lados del organismo, de los dos órganos de los sentidos, de las dos manos, establecería el equilibrio del ser entero, y la posición normal de la columna vertebral, tanto más cuanto que en estas condiciones el trabajador, niños ó adultos, se orientaría simétricamente frente á la fuente de excitación. El niño en la escuela colocado lateralmente y del lado izquierdo con relación á la luz, la diferencia en la producción de las substancias descompuestas por la luz de una parte y de la otra en ambas retinas, se vuelve rápidamente tan grande, que la desigualdad en la tensión de los músculos del lado derecho y del lado izquierdo es suficiente para acarrear la rotación automática de la cabeza hacia la fuente luminosa, es decir, hacia la ventana.

Los niños deben tener las dos cosas tan necesarias á las necesidades de su crecimiento, dice Mauricio de Fleury, esto es el aire siempre fresco y los rayos del sol con sus triples calidades calóricas, luminosas y químicas indispensables á la vida. — A. A. R.

L'Ecole et l'enfant, por J. DEWEY, *Revue Philosophique*, Agosto 1914, N^o 8, París. — Cuatro artículos, de importancia sin igual, componen este libro. El primero, «El interés y el esfuerzo», trata de los problemas psico-pedagógicos de la atención. Dos soluciones contrarias se han expuesto acerca de este problema, la una, según la cual, el principio de la atención sería el interés de las cosas, el otro, según la cual, sería el esfuerzo de la voluntad. Estas dos teorías y un postulado común, por el cual «el objeto donde el mejor se

hace maestro, los fines que debe perseguir serán exteriores». Los dos tienen inconvenientes, producen «la división de la atención». Si recurrimos exclusivamente al esfuerzo, si el trabajo es un signo puramente, la tarea se complica mecánicamente, mientras que el espíritu vagabundo «es el más largo de los senderos de la fantasía». Si apelamos al interés, si queremos convertir en atrayente las cosas que no lo son por sí mismas, solo divisamos «las energías del yo»; ó bien aceptando un placer al precio de un esfuerzo desagradable, «bien se experimenta una excitación agradable, pero que está seguido de fatiga nerviosa y pasa por dos alternativas de sobreexcitación y de apatía. ¿Cómo evitar un escollo cuando vienen á chocar las disciplinas contrarias? Tomando como principio de la atención el interés, pero formándose del interés una idea justa, concibiéndolo como la identificación del yo con el objeto estudiado, ó como la conformidad de ese objeto con las necesidades del espíritu. El interés es un principio «dinámico»; posee algo de impulsivo, de motor. Es á la vez objetivo y subjetivo; reside en las cosas y en nosotros, es una actividad por la cual el individuo queda subyugado, y al cual se le reconoce un valor. Pero se distinguen dos intereses: *inmediato* y *mediato*; en el primero el fin y los medios se confunden, el yo «no reclama nada más que la actividad que le satisface y que le es indispensable»; en el segundo se distinguen los medios y el fin, el fin atrayente por sí mismo, mientras que los medios son en sí á veces indiferentes; es necesario entonces para que el interés se produzca que se establezca una relación entre los medios y el fin, y que no solamente ambas se relacionen, sino que «se penetren», «se identifiquen», que el medio se convierta en fin. En ese caso el interés mediato se cambia en interés inmediato.

En la misma forma el deseo y el esfuerzo no se oponen nunca, por el contrario, son «correlativos». El deseo poderoso implica el esfuerzo, y el esfuerzo no es más que la tensión del deseo que llega á su fin. El deseo, es el apetito no más desordenado, ciego, sino consciente, racional, el deseo convertido en idea, pero en una idea clara, coloreada, activa ó impulsiva, en una idea-fuerza. El deseo no debe desligarse de su fin, para juzgar del placer que lo acompaña; es necesario que la energía emocional no se disperse, sino que quede tributaria del fin esperado; el interés es «una impulsión que funciona como medio de realizar un ideal, por el cual el yo se exprime». El fin manda al deseo; la clara percepción del objeto calma y regula la agitación y la impulsión ciega de los deseos. Pero el fin debe ser el mismo, más que una idea, una impulsión, un principio de acción, una fuente de energía.

El interés así entendido se sostiene por sí mismo sin recurrir á un estimulante exterior, placer ó esfuerzo de voluntad. Así se funda una disciplina distinta á la vez de la de Kant y Herbart, que forma la voluntad sin exaltarla ni enervarla, que parte de la naturaleza del niño pero que la desarrolla, la fortifica y la dirige.

El 2º artículo, «El niño y los programas de estudios», es más breve. Estudia los sistemas que consideran aparte, sea la naturaleza del niño, sea el fin de la educación como dos puntos determinan una rec-

ta, así el estado mental actual de un niño y los hechos y verdades con tenidos en las « ciencias » delimitan la instrucción. . . La educación no encuentra asunto en las materias de la enseñanza en sí mismas, pero en esas materias en relación con un proceso de crecimiento intenso. Ver eso, es comprender el rol de la psicología en la educación.

Solo señalaremos el capítulo sobre « La Historia en la instrucción primaria » sobre la historia considerada como una sociología indirecta, es decir, como una ciencia que revela al niño las leyes de la formación y de la organización de las sociedades. Trocar el pasado es explicar el presente. No nos demoraremos mayormente sobre el estudio « Moral y educación ». Según Dewey, la moral presenta dos aspectos: el uno social, el otro psicológico (individual). Se encarga de saber *qué* hace (materia, fin ó objeto) y *cómo* se hace (vías y medios, procesos). Los fines, son sociales; los medios, el instrumento individuales.

El niño debe ser educado como miembro de la sociedad, no solo de la sociedad presente sino de la futura; debe ser considerado además como ciudadano, como miembro de una familia, de una corporación profesional, etc.

Por otra parte, la educación debe ser individualista; desarrollar armoniosamente las facultades del ser humano por sí mismas, aparte de los servicios que ellas rinden, será formal y real. No se podría aislar al niño del medio social; sería enseñarle á nadar fuera del agua.

En cuanto al método consistirá en hacerlo construir y producir, en lugar de hacerlo absorber y aprender. Se aplicará á hacer desaparecer el divorcio entre el « mueblaje intelectual y la formación del carácter moral », se pondrá al alumno en estado de « comprender mejor su medio social ». Es dentro de este espíritu que se le enseñará la geografía, la historia. Nada de enseñanza formal. Se formarán caracteres adaptados á la vida social que poseerán energía, decisión, buen sentido y juicio. Tal es en estas líneas el programa pedagógico de Dewey, opuesto al nuestro, demasiado racionalista ó puramente formal. Se le ha llamado pragmatista, en realidad, es solamente práctico; posee la acción un carácter social; pero no menciona los derechos del individuo, no es político ni sectario; es, sobre todo, reflexivo, reposa sobre una fuerte base psicológica y es el que ha fundado, á nuestro juicio, la originalidad, el interés y el valor. — L. DUGAS.

Ragioni, spirito e norme della coltura popolare, por Rómulo MURRI. Revista *La Coltura Popolare*, Septiembre 1914, No 14, año IV. — La cultura popular no puede tener un programa metódico y orgánico, como lo tiene la escuela. Ésta tiende á disciplinar la actividad intelectual del alumno; aquélla considera al hombre del pueblo en sus *horæ subsesivæ*, y debe adaptarse al medio, á la curiosidad y a los gustos diversos de él. Ésta prepara al alumno metódicamente para una profesión determinada. Las objeciones hechas á la cultura popular, se pueden reducir á tres principales: I. Es necesariamente vulgarización sumaria y elemental; por lo mismo no cultura verdadera, sino pseudo cultura; II. No puede comprender algunas ideas

supremas directivas y orgánicas; ni mirar á una formación mental capaz de hacer síntesis de las cosas aprendidas y de enriquecer verdaderamente el espíritu; III. No puede considerar el interés central del hombre del pueblo, que es el dominio del instrumento técnico y de la naturaleza y de la vida, desde el punto de la actividad económica de él, de la función que reúnen y de las tutelas, sanciones y mejoramientos necesarios; y desde tal punto de vista, se daña porque distrae, confunde y retarda. No debemos considerar á la sociedad como coexistencia de individuos diversamente dotados y reunidos por su diferente estado de desarrollo. El interés social exige no solo que se tenga siempre viva la llama de la cultura superior, pero que, en algún individuo, en alguna conciencia, el momento de desarrollo al cual ellos pertenecen, sea superior y esté iluminado por ulteriores síntesis; que no solo haga adelantar la cultura como unidad orgánica del saber, sino que la conciencia del ciudadano viva en un afán de *mayor cultura* hacia una autoconciencia más rica, porque con eso se aumentará la cultura humana, serán bien entendidas causas que son ahora de disociación espiritual, y se acrecentará la suma colectiva del bienestar humano. En este sentido la cultura no puede ser medida objetivamente. Cierto es que la educación, en su forma procura no tanto dar nociones, como si se tratara de una ingestión mecánica, sino á organizar el pensamiento y aumentar las aptitudes de apercepción y de síntesis, á enriquecer el espíritu como unidad y actualidad. Pero no se debe creer que en tal campo se conquistan solo aquellos resultados los cuales son metódicamente perseguidos. El espíritu es, por su naturaleza, clasificación y síntesis. Pero la propaganda y la cultura no vale allí donde no es sistemáticamente perseguida.

Las iniciativas de la cultura popular no se encuentran en los escolares homogéneos, y en la posibilidad de proceder metódicamente, por grados, estableciendo los puntos de partida, controlando los resultados adquiridos, acompañando la enseñanza práctica á los progresos de la técnica.

Cuanto más se descende en la masa social tanto más la masa es indiferente y plástica, y diremos casi elemental. El A. cree que dos sistemas pueden fusionarse, pero que en la práctica se unen y se confunden por múltiples vías. El uno conduce á multiplicar y á extender las iniciativas, á atacar la ignorancia y la apatía del espíritu que duerme. El otro nace de la adaptación de la cultura que se da á los que deben aprenderla; y las múltiples experiencias, vigiladas por una constante economía de esfuerzo y riqueza de resultados, darán luego una técnica de la educación que podríamos llamar demagogía. Esta técnica deberá seguir las mismas normas fundamentales que la pedagogía. Deberá no colocar al alumno-pueblo delante de una cultura absurda, sin tener en cuenta las condiciones de vida y de psiquis de aquélla. Y para penetrar en el centro mismo del alma popular es necesario tener presente los intereses centrales y vitales de ella; explicar las razones por las cuales el pueblo se amolda á ese medio.

La unidad del espíritu es una ley ineludible de todas las concien-

cias; y no se recibe nada del exterior, y no se realiza ningún acto en los dominios de la actividad, que no modifique toda la conciencia. Pero en las personas cultas, cada experiencia y adquisición nueva se funde en una personalidad moral ya formada, con normas para variar, asimilar y distribuir lo que se recibe con fuerzas de control y de inhibición. El pueblo es, lo mismo que el niño, personalidad mal constituida, eminentemente plástico, pronto á las reacciones impulsivas, fácil á la imitación.

Este culto de la personalidad humana, libre y autónoma que existe en cada hombre, exige en el ciudadano de las modernas democracias, una educación mental y moral muy desarrollada. — A. A. R.

La literatura infantil, por M. BRAUNSCHVIG. Revista *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Nº 654. Septiembre 1914. Madrid.— Por la lectura de obras literarias apropiadas al gusto y á la inteligencia del niño, es sobre todo cómo puede cultivarse en él la imaginación. Hasta la edad de 8 ó 9 años, el niño vive en pleno maravilloso. Los libros que le pongamos entre las manos durante este período, tratarán de favorecer esta disposición natural de su alma. El libro que debe darse primero al niño es un álbum sin texto. Para facilitarle la inteligencia de las imágenes, será útil darle algunas explicaciones orales. Pero este comentario deberá ser muy breve. Porque á la imaginación infantil, le gusta marchar sola y sin seguir caminos trazados de antemano. Cuando el niño sepa leer, se le dará álbums cuyas imágenes estén explicadas por algunas líneas de texto. Con frecuencia se dispensará de acudir á las letras impresas. Pues los caracteres de imprenta son para él menos evocadores que las figuras coloreadas; necesita siempre un cierto esfuerzo para encontrar, bajo el símbolo de las palabras, las cosas que expresan. Y sobre todo, el comentario escrito se presta á menos interpretaciones que la misma imagen. Después de los álbums de imágenes, lo que importaría poder poner en manos de los niños, esperando á que se hallen en edad de interesarse por verdaderos libros, son periódicos ilustrados, porque la atención del niño, hacia los 6 á 7 años, es todavía muy débil; el periódico parece estar más al alcance de su espíritu. Lo más grave es la nulidad intelectual y artística de la mayor parte de estos periódicos. Nulidad nociva, pues tiende nada menos que á detener el desarrollo del alma infantil, favoreciendo desde la primera edad la inclinación á la estupidez y á la frivolidad, esterilizando para siempre los gérmenes primeros del sentimiento estético. A partir de los 7 años, puede darse á los niños verdaderos libros, pues su espíritu está ya en estado de evocar las escenas vivientes que cuentan las palabras. Mas como á esta edad no tiene aún una facultad de atención muy desarrollada, conviene hacer que lean relatos cortos. Los cuentos de hadas son entonces muy á propósito para agrardarle. A partir de los 9 años, como el niño es capaz de una atención más sostenida, se puede, después de las narraciones, hacerles leer historias más largas. Estando formada la literatura infantil por obras muy desiguales, importa á los padres y á los

maestros vigilar y dirigir las lecturas de los niños. Pero la elección de estas lecturas es una tarea delicada. Y como la evolución del alma infantil sigue curvas variadas, es muy difícil, en materia semejante, formular reglas universales. Lo que hay que proponerse es, á la vez que ofrecer un alimento sano á la imaginación del niño, iniciarle progresivamente en el conocimiento de la realidad. Se distinguen tres grandes períodos en la vida intelectual del niño. De los 5 á los 9 años todo le parecerá maravilloso. De los 9 á los 13, al niño le gusta que se le satisfaga su necesidad imaginativa. Desde los 11, abandonará las historias infantiles para interesarse preferentemente en las novelas de aventuras, que le apasionarán, al menos, hasta los 13 años. Desde los 13 á los 15 se extiende el importante período de transición, que debe hacerle pasar insensiblemente del mundo imaginario en que ha vivido sobre todo hasta entonces, al conocimiento del mundo real. Podrá dársele á leer entonces las primeras novelas vividas. Así, trayendo poco á poco al niño del país de la quimera y del ensueño, se le aproximará á la vida. — A. A. R.

Intorno al concetto di cultura popolare, ideas de RIGNANO, FALIELTI y PREZZOLINI. Revista *La Cultura Popolare*. Septiembre 1914. N.º 15. Año IV. Milán. — ¿Existe una cultura popular? Sí, existe: pero no es aquélla de que comúnmente se habla y que se dá en las escuelas en general y en las Universidades populares en especial, y por lo cual estas últimas han desviado su objeto. El pueblo tiene una cultura refractaria á la imposición de otra cultura. La diferencia de la cultura del pueblo estriba en que el pueblo trabaja manualmente. El trabajo es el centro de su vida. Sus escuelas debieran ser organizadas con los organismos operarios, con los centros del trabajo, con las oficinas, con todo aquello que participa de su vida activa. Pero estos, dice Falietti, no pueden ser más que aspectos particulares de la cuestión general, indican un camino á seguirse para impartir la cultura al pueblo obrero, pero no llegan á la esencia misma de la cultura, que es la misma para el burgués que para el operario, para el príncipe que para el ciudadano. Cuando se habla de una cultura elevada, de una media y de una popular, es la cantidad diferente de nociones adquiridas, las cuales encuentran el modo de coordinarse y de integrarse en nuestra mente. Rignano confirmaba que la ciencia y la ciencia teórica, es aquel género de cultura por el cual los operarios demuestran el mayor interés. El origen de la tierra, las estrellas, la nebulosa, son los cursos que más se llenan de operarios. Luego vienen los cursos de física, luego los de higiene, los de historia, los de geografía. Los últimos son los de tecnología, que son los que más relacionan con el trabajo, las cuestiones jurídicas, económicas y sociales, que más debieran interesar á las clases operarias. — A. A. R.

Un programa de Historia del Derecho, por Tomás Miguel ARGANARAZ. Revista de la *Universidad Nacional de Córdoba*. Año I. N.º 2. Septiembre de 1914. — La denominación de «His-

toria del Derecho», es la que científicamente le corresponde, «El Derecho como una modalidad de la vida humana, dice el profesor Altamira, hállase en estrecha relación con todos los órdenes de la actividad de los individuos y de las colectividades». Es en este concepto amplio, que la historia lo analiza y estudia, y lo presenta viviendo en toda su plenitud dentro de la sociedad, con sus peculiaridades distintivas de pueblo á pueblo, las doctrinas que lo informan y sus fecundas consecuencias, constata así la existencia histórica del Derecho, su desenvolvimiento y desarrollo progresivo á través del tiempo, señalando los múltiples factores que concurren á formarlos, darle modalidades y orientaciones, estudia el movimiento de la ciencia, la teoría y la práctica jurídica, y nos presenta, en síntesis, la experiencia del tiempo y de los pueblos. Es así como la historia jurídica viene á constituir una ciencia, que concurre con la Filosofía, el dogma y la exégesis, al estado completo del Derecho.

Contenido—La «Historia del Derecho» circunscribe al derecho nacional de cada país, y tal concepto va implícitamente comprendido en su rótulo genérico, sin necesidad de adjetivarlo, ya que tanto valdría la expresión general como la específica. *Concepción histórica del Derecho Argentino*—La Sociología y el Derecho Argentino son campos poco explorados aún. El Derecho Argentino, decía el doctor Magnasco, no tiene historia; su legislación es el fruto del empuje europeo traducido á nuestra lengua, como el resultado inmediato de su influencia Económica, Social, Política y Etnica, sobre todo esta última, que vive inmovible á la rebelde acción de nuestro pasado colonial. Es necesario, para nuestra cuestión jurídica propia, penetrar en el tenebroso período colonial, y buscar en las grandes síntesis el principio que de ellas fluye espontáneo. En el período anárquico no hay formas jurídicas que vivan, porque la obra revolucionaria sofocó al viejo armazón jurídico de la colonia.

En la Argentina, se moldea la familia y todas las relaciones individuales de orden privado, por su legislación, que capitula cuanto la experiencia y la ciencia ha reunido en su economía, y estas leyes modelan el incipiente organismo social, el que se va formando con los aluviones étnicos que envía la Europa. De este concurso vital se forma el Derecho patrio como su tipo étnico en gestación. Y en las reformas de la legislación es donde están marcados los relieves propios del Derecho nacional, que surge con la espontaneidad y el imperio de una ley superior. *Programa*—El A. reduce los límites del programa á la constatación del estado jurídico actual, concluyendo con una revista sociológica y jurídica, con el análisis de los factores más ponderables que concurren á formar el cuerpo orgánico social y el Derecho argentino, señalando los fenómenos económicos, sociales, agrícolas, etc.; y como último término, la posible orientación del Derecho argentino, tomando como puntos de referencia aquellos factores y la civilización europea que los nutre y pone en movimiento, — A. A. R.

Relaciones entre la Acuidad Sensorial y la inteligencia, experiencias realizadas en 420 niños de Bruselas, por la

señorita LIPSKA-LIBRACH, (Marca). Revista psicológica, vol. VI, fasc. III, págs. 297-378. Bruselas. Misch y Thur, editores.

Después de estudiar y comparar la acuidad táctil, visual, auditiva, la sensibilidad al dolor y la fuerza muscular en niños de nivel intelectual diferente, el A. ha constatado una acuidad sensorial más fuerte en los sujetos inteligentes que en los menos inteligentes; la sensibilidad de los inteligentes es más fina que la de los menos inteligentes. Basándose en las gráficas se constata que las diferencias más constantes y las que más se mantienen con la edad, conciernen á la sensibilidad táctil, á la sensibilidad al dolor y á la fuerza muscular. Por lo que se refiere á las acuidades visual y auditiva, los que presentan una gran agudeza sensorial, resultan igual ó, á veces, inferiores á los niños menos inteligentes. Pero no debe concluirse que la sensibilidad táctil y la fuerza muscular tienen un rol más importante en el desarrollo intelectual, que la vista y el oído. Desde luego, los métodos de investigación son muy diferentes, los unos, elevan el juicio y el esfuerzo de atención voluntaria á un alto grado, los otros, como la agudeza visual, exigen de la atención un débil grado solamente. El método estesiométrico habiendo recorrido únicamente al juicio y á la atención voluntaria, es decisivo para marcar la diferencia entre los inteligentes y los menos ó no inteligentes. Hay que acentuar, por otra parte, que un estado patológico del ojo ó de la oreja es mucho más frecuente que las afecciones del aparato receptivo de la sensibilidad táctil, y esto es lo que contribuye á borrar las diferencias en los dominios visual y auditivo allá donde las diferencias en la acuidad táctil son muy importantes. Por lo que respecta á la sensibilidad al dolor, el juicio no juega gran papel; ella se apoya en una mayor ó menor irritabilidad de los centros nerviosos; pero en cambio entran aquí dos factores psicológicos: el miedo y la imaginación. Y si la sensibilidad al dolor disminuye con la edad es que el niño en el umbral más elevado, aprende á dominar su emoción y su miedo.

La fuerza muscular, que no hace intervenir al juicio, no está basada únicamente en el poder de los músculos sino que compromete la intervención del esfuerzo voluntario.

Basándonos en el término medio, no podemos concluir que tal sentido tiene más importancia que tal otro en el desenvolvimiento de la inteligencia. Estos «medios» forman un complejo que se compone del umbral sensorial propiamente dicho y de «algo» más que viene del espíritu. Este «algo» es siempre, en todos los casos, diferente, cualitativa y cuantitativamente, la comparación sería entonces arbitraria y sin ningún valor.

La importancia de un sentido en el desarrollo intelectual puede ser individual; es posible que el tipo individual, se funde en la superioridad de un órgano sensorial particularmente desarrollado en el sujeto, pero esta importancia no es regla general.

He aquí las constataciones que se pueden hacer: *la inteligencia de los niños jóvenes es sobre todo sensoria. Más tarde, los más inteligentes se hicieron inferiores, han debutado, por tanto, como sensorialmente superiores á sus camaradas.* La superioridad es de los que disponen medios, y estos medios son la firmeza de los órga-

nos. Es aún la atención voluntaria, el juicio, el análisis. En la atención sostenida que se podría llamar atención sensorial y que se expresa sobre todo en la constancia de las respuestas, la acomodación del órgano juega un gran papel: hay acuerdo entre las percepciones y los cambios de la excitación, ese acuerdo está constatado por la facilidad con la que el sujeto cambia sus respuestas. El mecanismo es complicado: es preciso, desde luego, percibir la diferencia y en seguida asociar una respuesta conforme á esta diferencia; son los más inteligentes los que tienen menos sensaciones. Esta constatación tiene un gran valor pedagógico. Se ha hecho mucho por la *educación de los sentidos en los niños* después de Froebel, pero es más bien una educación verbal: se asocia un nombre á un color, un sonido á un objeto. La educación de los sentidos, para el A., debiera tomar otra orientación, debiera abarcar los cambios de las percepciones sensibles provocadas por los cambios de la excitación y enseñar á los niños á percibir esas diferencias, á apreciarlas y á referirlas, etc. La facilidad de reconocer estas pequeñas diferencias, que caracteriza á los más inteligentes de un modo natural, debiera ser educable, resultaría mucho más útil al espíritu que el reconocimiento de las propiedades y las cualidades de los objetos que vendrán con el tiempo y sin ninguna intervención.

El método que desarrollaría la atención, el espíritu de análisis y el juicio sería ciertamente el mejor. El cinematógrafo con su movimiento de la vida prestaría un gran concurso.

Además, constata el A. que con la edad la *diferencia entre los avanzados y los regulares disminuye mucho más sensiblemente que la diferencia entre los regulares y los retardados*. Esta no tiene nada de extraño desde que la Escuela educa sobre todo al hombre *medio*. Pero estas diferencias, ilustradas por las gráficas, no son sino las de las acuidades sensoriales de los diferentes sentidos; la atención, el juicio, el raciocinio, etc., no se han comparado á sus gráficas y solo puede decirse, basándose en estas investigaciones, que *las diferencias entre la inteligencia sensorial de los avanzados y de los regulares disminuye con la edad*. Por el contrario, las diferencias entre su raciocinio, su juicio, etc., aumentan; su espíritu se hace más independiente é inteligente. — J. G.

VARIAS

Presidente de la Universidad. — El 18 de Diciembre de 1914, se reunió la Asamblea General compuesta de 110 profesores y re eligió por unanimidad, presidente al doctor Joaquín V. González, por un período de tres años. Si el desarrollo y prestigio de la vasta institución bajo la fecunda presidencia de quien la creara con tanto cariño; si la satisfacción de nuevas necesidades que concluyan la obra comenzada hace ocho años; si esta complicada estructura, cuyo conocimiento requiere familiaridad con hombres, institutos y cosas, indicaban al elegido como único candidato, es sin embargo, altamente

significativo el voto unánime de una asamblea tan nutrida compuesta de hombres que cultivan especialidades muy diversas; que representan una intelectualidad superior y compleja, y cuya opinión goza, como catedráticos de la Universidad, de una independencia absoluta. Este voto es, pues, la más alta consagración de los méritos del estadista y del educador y la más elocuente prueba del hondo afecto que por el doctor González tienen los que trabajan á su lado.

En la Asociación Nacional del Profesorado. — En los meses de Octubre y Noviembre, bajo la presidencia del doctor Manuel Láinez, quien ha consagrado su talento y sus entusiasmos á los problemas de la enseñanza, con motivo del proyecto de anexión á la Facultad de Filosofía y Letras del Instituto del profesorado secundario se ha realizado una serie de sesiones en las que han vertido su opinión los hombres más caracterizados del pensamiento argentino y de la educación. Revistiendo el carácter de un verdadero congreso, hubo lujo de doctrina, de erudición y de conceptos autorizados por la experiencia y en el más acabado conocimiento de los problemas políticos, sociales y económicos de nuestro país. Han sido en el debate, disertaciones como pocas veces se las ha escuchado en los congresos, las de los doctores J. V. González, R. Rivarola, L. Herrera, Ernesto Quesada, P. A. Pizzurno, Duclout, Derqui, Mercante, Damianovich, Keipert, etc., ante una asamblea compuesta de lo más representativo del magisterio nacional.

El doctor González con aquel conocimiento tan elevado como profundo de los hombres y de las instituciones, adquirido en el estudio, en la actuación y en un sentido natural de las cosas, tocó el corazón mismo del problema del profesorado; un profesorado científico y un profesorado didáctico, procedente del espíritu y del método de las ciencias y de los procedimientos para utilizarlos como creadores de fuerzas en la juventud. La Facultad de Filosofía y Letras, dijo, debe ser una depuradora en las universidades modernas, del espíritu demasiado local y absorbente de las demás; un centro en donde todas reciban la aprobación de la más alta cultura destinados á suavizar los actos, á tranquilizar los sentimientos, á confraternizar las ideas en un modo de ver menos ergotista y más humano. La vida independiente y feudal que pretende cada instituto, cada facultad no es sino para ahondar las divergencias en un país en donde todo divide. Finalidad secundaria es, un doctorado, en materias culturales por excelencia. Finalidad trascendental para nuestros problemas políticos es, una cultura depuradora, moral, de unión, de elevación que dirija el espíritu de todos á los ideales de todos. ¿Sería acaso, lógico que cada facultad realizara este propósito ético y humanista por su cuenta, cuando todo señala la casa á la cual corresponde esta alta misión de unir en un solo ideal á los hombres dirigentes de mañana y formar con ellos una sola fuerza? Después de explicar el carácter docente de la Facultad de Filosofía y Letras, se ocupó del carácter profesional de los Institutos para el profesorado y de la conveniencia, á menos que se los erija en facultades, de formar parte como institutos de una universidad por razones científicas, económicas y políticas indiscu-

tibles, pues ninguna razón obsta para no utilizar los laboratorios, el material y los profesores de una casa de altos estudios con lo cual pueden economizarse fuertes partidas del presupuesto, realizándose lo que juzga patriótico para el país, ese contacto de profesores y estudiantes que es compenetración de ideales, depuración de egoísmos, unión de esfuerzos que comenzado en las aulas ha de renovarse más tarde en la lucha de los intereses para la grandeza del país, manteniendo esa continuidad de acción que es fruto y progreso, rota á cada renovación da hombres, pues se deshace hoy lo que fué hecho ayer.

El profesor debe ser la expresión de todos los ideales, de todos los intereses nobles, el hermano y conocedor de todos los hombres, porque su misión educadora de una humanidad naciente se lo impone. Habló luego de la manera cómo en La Plata se realizaba la preparación del profesorado; mediante la correlación de estudios, cada facultad servía con sus cátedras á las demás y congregaba en la misma aula á las especialidades menos afines. La universidad, los destinos del país lo exigen, debe formar un sentimiento de amor y un sentimiento moral común, capaces de crear y unir más tarde á los hombres en una acción noble y común:

El dictamen aprobado es el siguiente:

«La Asociación Nacional del Profesorado, no considerando oportuna la fusión del instituto nacional del profesorado secundario en la Facultad de Filosofía y Letras, cree conveniente: 1º Fundar en las universidades nacionales, facultades de ciencias de la educación, destinadas á extender títulos de idoneidad para el profesorado secundario y normal. En estas facultades serán reconocidos los estudios de materias cursadas en otros institutos o Facultades, de modo que se ocupen exclusivamente del arte de enseñar, y 2º Dictar una ley orgánica del profesorado secundario y normal, que afiance y garantice la profesión docente, asegurando á los idóneos la estabilidad, el sueldo y la jubilación».

El dictamen rechazado es el siguiente:

«Formar el profesorado secundario y normal en establecimientos especiales, ya sean preferentemente institutos, como el actual, ó facultades á crearse en las universidades».

Segundo Congreso de Eugenia.— *Próxima reunión en Nueva York.*— En la segunda quincena del año entrante deberá reunirse en la ciudad de Nueva York el Segundo Congreso Internacional de Eugenia, denominación científica que determina una tendencia relativamente nueva que cuenta ya con numerosos adeptos, y que expresa un propósito determinado de mejoramiento de la raza y de la especie, mediante la selección en el matrimonio.

Las discusiones que se promuevan en el futuro congreso y los trabajos que sean presentados á él, serán clasificadas y agrupados los segundos, de acuerdo con su carácter biológico y su significación en las siguientes secciones:

Sección 1ª, Herencia (bases físicas: experimentales, descripción); 2ª, Factores de deterioro; 3ª, Selección, Fecundidad; 4ª La Eugénica, en relación con el bienestar nacional y social; 5ª Genealogía é

historia; 6ª, Método de recolección y análisis de los datos; 7ª, Eugénica y educación. (La Eugénica en la educación).

El comité ejecutivo del congreso que nos ocupa, ha designado al doctor Víctor Delfino para que organice en nuestro país un comité consultivo.

En la Escuela Graduada Anexa. — Hermosa resultó, una velada blanca, la organizada por la escuela graduada anexa en el gran salón de actos públicos del Colegio Nacional, con motivo de la entrega de certificados á los niños que terminaron los estudios primarios.

El programa desarrollado fué el siguiente:

Primera parte. — Sinfonía por la orquesta; Discurso de apertura, por la señorita Rosa Castell; «Ave María», de Gounod, por alumnos de la Escuela, Gamboa, Jorio y Giuliani; «La media al revés», monólogo, por el alumno Mario Mira; «Cavalleria Leggera», sinfonía, Supepé, por la orquesta; comedia «La consulta médica», alumnos: Carmen Maciel Crespo, Oscar Cotuli, Lisando Gordillo, Julio Alustiza, Sebastián Godoy, Raúl Contreras; violín, Aria, por Federico Cooke, acompañado del piano por la niña Magdalena Quijano; «Enfant Prodigue», selección de Cassey, por la orquesta; Cuadro vivo «La fuente de los querubes».

Segunda parte. — Parsifal, Wagner, por la orquesta; zarzuela «Preparando una fiesta», por los niños Virginia Miceli, María Maffey, Pilar Montalvo, Julia Martino, Elvira Obastro, Guillermo Ramos Mejía, Sebastián Godoy; Barbero de Sevilla, por el alumno Alfredo Gamboa; Pericón Nacional, baile; *a)* entrega de certificados á los alumnos egresados de los cursos preparatorios; *b)* discurso del director de la escuela señor Francisco Legarra; *c)* contestación del egresado R. Gómez; «Pescatore di perla» Bisset, por la orquesta; Cuadro vivo «La fiesta de la primavera»; Iberia, marcha longa, por la orquesta.

El director de la escuela, señor Legarra, despidió á los egresados con este sentido y bello discurso:

SEÑORAS:

SEÑORES:

Por primera vez en los anales de nuestra casa de estudios primarios, se entregan en acto público los testimonios que acreditan suficiencia para continuar los estudios secundarios en el colegio de la Universidad.

Inicia así la Escuela Graduada una prolongación más de su acción cultural dentro de la sociedad en la cual actúa y busca como elementos indispensables para desarrollar y acrecentar su obra, el prestigio social altamente representado por la ilustrada concurrencia en esta ceremonia tan simbólica y tan tocante para todos los espíritus cultos que abrigan profunda esperanza en la eficacia de la cultura pública para resolver los graves problemas sociales que al mundo contemporáneo le ha deparado el destino.

El problema trascendental de los pueblos de todos los tiempos y de todas las razas ha sido la lucha por la existencia, llevada no pocas veces hasta el exterminio del menos capaz, para la supervivencia del más apto. Esto ha desilusionado y amargado la existencia de respetables pensadores que llegaron á claudicar del alto credo y consideraron dudosa la eficacia de la ciencia y de la escuela para servir de panacea á los dolores humanos. Podría creerse, por lo tanto, y en virtud de ligera generalización, que la Escuela Primaria, la cual se identifica con la masa popular, no puede ni siquiera debilitar las pasiones é inclinaciones que por ley de herencia acumulativa obran sobre la voluntad resistiendo al esfuerzo inhibitoriz de la educación. Es verdad que la Escuela ni la ciencia han podido orientar á todos los espíritus en la faz moral; pero no puede exigírsele á ellos la neutralización de taras milenarias que á manera de cáustico muy corrosivo han obrado sobre los hombres. Considerada la cuestión bajo el aspecto de la disciplina social, los hombres resultan menos gobernables. Cuando menos han gozado de la libertad para gobernarse.

El problema educacional, que resume todos los problemas sociales, no puede resolverlo la escuela por sí, el hogar, la sociedad, el medio natural, constituyen factores eficaces si son dirigidos en el mismo sentido, pero absolutamente negativos si ellos divergen en ideas básicas. No obstante los factores enunciados y la complejidad de los fenómenos mentales, la escuela moderna se esfuerza en estudiar individualmente á los educados, á fin de corregir las anomalías que atentan contra la solidaridad social, al atentar inconscientemente contra el individuo mismo. La escuela trata de estimular y vigorizar las capacidades del joven, á fin de no anularlo con la uniformidad sistemática. La corriente de las ideas nuevas se encaminan, felizmente, hacia el cultivo de las aptitudes ya adquisitivas, ya elaborativas ó expresivas, exigiendo un minimum de conocimientos fundamentales y un máximo de esfuerzo personal, en forma de perseverancia, de iniciativa y de espontaneidad, sin llegar jamás al aniquilamiento mental, ó á la extenuación física, que traen como corolario la atonía de la voluntad, la pereza sistematizada y general, enervante y peligrosa.

El exceso de enseñanza es más grave que la ignorancia para la salud moral y física de los niños. La escuela aspira á enseñar poco, pero con método y eficacia, de modo que el esfuerzo sea creciente, y el hábito de estudio, de reflexión y de respeto, firme y duradero. La escuela moderna no aspira fijar en la memoria de los educandos los pormenores y menudencias de la ciencia, sino que aprovecha las investigaciones y conclusiones para cultivar el espíritu, el corazón y el cuerpo.

No viene para la ciencia, antes bien estima que ella debe conducir al hombre á un estado de perfección creciente, pues sabe que el catalogamiento del saber sin la aptitud para seleccionarlo, elaborarlo y aplicarlo, no tiene ningún significado ni valor en la vida de acción. Un hábito bueno adquirido en la escuela, tiene mayor importancia para el porvenir del joven, que los hechos históricos ó matemáticos de nueva información instrumental. Esto explica el

porqué de la opinión tan generalizada, en las personas de cierta edad, y en los diletantes de la educación, de que los jóvenes que egresan hoy de las escuelas públicas llevan preparación más deficiente que los egresados ayer. Es un concepto simplista de la miopía mental que hace ver mejor lo pasado que lo presente. Mi distinguido maestro y amigo el profesor Senet, decía en cierta ocasión, que los viejos miran para atrás y los jóvenes para adelante. Sería ingenuidad exigir de las mentalidades jóvenes, sin mayores experiencias adquiridas en la escuela de la necesidad y del sufrimiento, que impliquen vida de acción y de trabajo, la misma madurez de juicio y de entendimiento que la de los hombres forjados y endurecidos por las luchas cotidianas. Es menester juzgar la acción de la escuela dentro de la relatividad del tiempo, y conforme á los medios de que dispone para desarrollar el organismo sin violar las leyes que rigen las funciones biológicas. Las inteligencias normales, difieren solo en grado, según la feliz expresión de Descartes; pero ellas, no evolucionan en igual forma, ni pueden marchar en idéntico sentido. Biológicamente, la eclosión se origina donde la resistencia resulta menor, produciéndose así la adaptación celular capaz de mantener la dirección impresa en la escuela. Cuando ésta ha encargado la tendencia buena que giraba excéntricamente, y ha explorado y hecho gustar ó recorrer por lo menos los diversos aspectos y alcances del saber quiere decir que ha educado. Las ideas vagas, confusas é indefinidas en los niños, los cuales suelen causar cierta alarma en las personas impresionables, son el anuncio feliz del proceso de acomodamiento celular. El fenómeno de la asimilación y desasimilación mental, proceso físico químico, la eclosión, diremos, del germen primitivo que fructifica, anuncia al despertar consciente, la terminación del eclipse. Es entonces la época propicia para recoger la miel lenta y pacientemente elaborada en el antro escolar. El caos que termina es el primer sistema del encauzamiento de los conocimientos adquiridos y de las experiencias sufridas al través del tiempo, y la inteligencia tierna y delicada como una sensitiva, adquiere el vigor y la energía final. La aurora llega y el cielo oscuro se despoja del ropaje nocturno, para dar paso á la primavera de las flores, de los ensueños y de las ilusiones juveniles, abundosas, firmes y cuyos frutos sasonados y sabrosos se ofrecen en homenaje de la patria, de la ciencia y de la humanidad....!

Como Víctor Hugo, repitamos, en ese instante « modelar una estatua es genial, pero formar una inteligencia es sublime ».

Los fenómenos pacientes y cuidadosamente preparados en los diversos grados de la escuela primaria para convertir al niño ignorante en un iniciado del saber y en los instrumentos para adquirirlos comienza á llenar las funciones que les incumben, y la aspiración suprema de la escuela moderna, la escuela científica que no anhela la unidad mental de la humanidad por medio de la ciencia que no vulnera ni ofende, de modo que se suprime por medio de la cultura general, las acciones torpes y regresivas que detienen la civilización y el progreso perfilase enérgica, combatiendo la miseria, la igno-

rancia y el delito. Es entonces cuando el joven analiza y sintetiza la acción concurrente de los hombres y descubre que la felicidad de los pueblos es una cadena sin fin, en la cual colaboran y han colaborado ingentes esfuerzos, no siendo por cierto despreciable aquellos de los héroes ignorados y de los humildes. Brota así del alma de la juventud la dulce ilusión de la reforma, audaces y rápidas, y al generoso impulso primitivo, sucede con frecuencia la fatiga prematura en forma de desilusión por la inconsecuencia de los hombres y la ingratitude de las instituciones. Más tarde, la madurez del juicio permite mirar con el ojo avisor de la filosofía las acciones, los fenómenos, los casos. Entonces empieza á ser hombre.

Se ha acusado á las escuelas y á la ciencia, de haber descuidado la educación, del carácter, y recuerdo que el eminente sociólogo y criminalista doctor Rodolfo Rivarola, se quejaba en un acto público, de la atonía general que había notado en el carácter de la juventud en los diversos aspectos considerados en aquel entonces. Sin desconocer el hecho, habría que ver si la acción de la ciencia y de la escuela no resultan insuficientes para destruir los efectos de las complacencias domésticas y de la influencia perniciosa de la mala política criolla. Los hogares tienen, en general, una aspiración cual es la carrera liberal, observándose con excesiva frecuencia la maquiavélica conclusión de que el fin justifica los medios, y la política aísla por hambre al joven cuyos ideales no concuerdan con los que mandan. La necesidad suele entonces ahogar la dulce ilusión del adolescente y comienza antes de tiempo á borrar las reflexiones muy sabias escuchadas en el aula; pero que pugnan con la realidad de la vida.

Entonces se convierte resignado. La personalidad ha muerto. La escuela cubre de crespón la bandera, y un triste y hondo quejido de impotencia y de terror parecen desprenderse de los acordes del himno patrio. Pero el maestro de escuela está firme, mirando lejos porque tiene fe en la obra cultural de la ciencia. Cada joven que ingresa á la escuela ó se inicia en las conclusiones del entendimiento humano, cada joven que tienda á popularizar el saber, á descubrir nuevas verdades, nuevas cosas en beneficio de la tranquilidad pública y de la solidaridad humana, es un ciudadano digno y constituye el justo orgullo de las instituciones que tuvieron la alta honra de darle amparo y abrigo. Por eso, señores, porque abrigamos profunda esperanza en estos jóvenes que egresan, les armamos caballeros, misiones de paz y de concordia humanas, para que ellos prosigan la obra que la república de las ciencias y del amor lega á toda persona bien intencionada y virtuosa que no rehuse llevar sobre su espíritu, á manera de insignia y guía un más ALLÁ profundo é insondable.

Jóvenes amigos: Vosotros sois capaces de apreciar mis conceptos en su justo valor; pero quedaría incompleta la orientación de nuestro espíritu si los aceptaseis como verdades evidentes é inmutables. Las ideas, como las cosas, cambian de fisonomía y de significado al través del tiempo y á medida que la inteligencia vaya discerniendo mejor, y elaborando mejor es bueno que pidáis cuenta de las propias acciones, evocando esta fiesta hecha para vosotros.

Si os halláis en el camino del bien, seguidlo, porque es el más corto y el más seguro; sino apartaos sin desfallecimiento ni dudas. La escuela no es la única casa donde se aprende el saber ni el único ambiente donde se modela el corazón. Otros hombres, otras ideas, otras cosas influirán mañana más que hoy en vosotros. No los despreciéis por insignificantes que sean. Tened en cuenta además, que la solidaridad social, exige de cada miembro determinado esfuerzo para poder subsistir. Si halláis en vuestro camino algún hombre inferior á vosotros, moral ó intelectualmente, haced lo posible para que no continúe siéndolo.

Nosotros los educadores tenemos la obligación de indicaros el camino que estimamos mejor; si no lo veis así, solo os pedimos que lo comparéis con el vuestro. Si aceptáis el que os indicamos os exigimos que busquéis otro mejor. Y por último sed sinceros, laboriosos, emprendedores y perseverante.

No olvidéis que la dicha y la fortuna, visita por lo menos una vez á los hombres.

Sabedla recibir. Ahora amigos míos, que el destino os sea propicio.

Profesores recibidos en 1914. — Terminaron este año, sus estudios en la Facultad, los señores: *Vicente Dobarro*, de Historia Argentina é Instituciones Jurídicas; *Alda Mercante*, *Filomena Munnell*, *Aurora Robasso*, *Catalina Cassinca*, *Tomás Silvestre*, *María Josefa Spósito*, *José Villavedra*, *Delia Sagastume*, *María L. Petetin Rumilda Solari*, *Beatriz Altube*, *Juana Martinsen*, *Juan J. Benítez*, *Orestes Mestorino*, profesores de enseñanza Secundaria, normal y especial en Pedagogía y ciencias afines; *Rosa di Lorenzo* y *Alba Manini*, en Anatomía y Fisiología; *Norberto Freiboës*, de Matemática; *Eduardo Caselli*, *Constanza Pereira*, *Francisco del Carlo*, *Ida Navarrini*, en Química; *Josefa Gazzaniga*, en Historia; *Pascual Mariano*, Historia.

Suplentes. — El Consejo Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación, ha nombrado profesor suplente de Higiene Escolar, al ingeniero Antonio Restanio; de Metodología é Historia de la Educación, al profesor Maximio S. Victoria, ambos de una larga actuación en la enseñanza del país, autores de numerosas obras, habiendo desempeñado los puestos más elevados de la instrucción pública.

Alumnos de la Universidad. — El total de alumnos en sus tres secciones, facultativa, secundaria y primaria, ha sido en 1914, de 2762 alumnos.

Profesores graduados en la Facultad de Ciencias de la Educación. — La Facultad va á cumplir en Febrero, el noveno año de su creación. Hasta Julio último la formaban dos secciones dependientes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Ha graduado, durante ese tiempo, en diversas especialidades (Pedagogía, Matemática, Física, Química, Ciencias Naturales, Anatomía, Historia, Literatura y Castellano) 149 profesores, la mitad, aproximadamente ocupados en la enseñanza normal y secundaria; los demás, en la

primaria. Ha graduado, además, 56 profesores de Dibujo. Conviene hacer notar que, ninguna institución del país en ocho años, desde el día de ser fundada, ha graduado tantos jóvenes.

Además, en sus aulas, han cursado cerca de 400 alumnos sin otro propósito que perfeccionarse en ramas filosóficas, literarias ó pedagógicas.

Alumnos inscriptos en 1914. — La Facultad de Ciencias de la Educación, comprende tres departamentos: 1º *El Facultativo*, en el que se inscribieron 303 alumnos é hicieron el curso, regularmente, 210; 2º *El Colegio Secundario de Señoritas*, en el que se inscribieron 296 alumnas y dieron examen 289; 3º *Escuela Graduada* (enseñanza primaria) en la que hicieron cursos regulares 523 alumnos.

Una buena práctica para con los maestros. — El señor Alfredo Elías en una interesante correspondencia á nuestro colega *La Nación* sobre la labor del maestro en los Estados Unidos, nos da cuenta, entre otras hermosas iniciativas, de la siguiente:

«La tendencia más reciente con el fin de atraer á los doctos á la profesión de enseñar, es el conceder á los maestros permiso para largas ausencias, para viajar por los Estados Unidos, y con preferencia por Europa. Hace dos años se aprobó en Rochester una ley por la cual después de siete años de servicio en las escuelas públicas, todo maestro tenía derecho á ausentarse por un año, con la mitad del sueldo; y en Boston se sigue desde hace tiempo el mismo sistema, con los mejores resultados. El Teacher's College de esta ciudad, cuenta con un fondo de reserva destinado al mismo objeto, el cual se divide anualmente entre varios maestros que deseen hacer trabajo de investigación científica en el extranjero, siendo condición precisa en tal caso el escribir una memoria dando cuenta de los estudios llevados á cabo en las respectivas asignaturas, que se publican luego por cuenta de la Universidad de Columbia».

No cabe duda de que estos métodos pedagógicos ennoblecen y elevan el espíritu del maestro, esa *bohemia* estúdiosa le es una higiene mental y física que arrancándole de la rutina diaria, al mismo tiempo que se le deja contemplar nuevos horizontes de la ciencia y de la vida, le abre un delicioso *intermezzo*, pleno de estímulo y fecundador de nuevas energías saludables. Los Estados de Norte América, que de una manera tan intensa se preocupan en la obra de la educación, acaban de conseguir, así, una nueva victoria moral é intelectual para el maestro.

Las escuelas nocturnas. — Después de un sinnúmero de tanteos, de cambios de programas, de giros diferentes á que han estado sometidas, en la forma, más que todo, las escuelas nocturnas de la Capital Federal, creemos que ha llegado el momento en que se inicie una obra seria y trascendental de reorganización, que sin incurrir en las premuras desorbitantes que las han perturbado en el año que pasa, les den una base científica, seria, de trascendencia para el futuro. Hasta aquí se ha hecho mucha obra patriótica de palabras, sin comprender que para madurar las grandes obras colectivas se necesita desinterés y paciencia.

El bajo fondo del pueblo que concurre á estos establecimientos, acusa el más bajo nivel de cultura. Es materia prima de la cual puede hacerse muchas cosas buenas, pues el alumno que va á ellos, lleva en su espíritu el anhelo de mejorarse y de profesar. Para demostrar hasta qué punto ven defraudadas sus esperanzas, basta fijarse en las estadísticas, de 60 adultos que concurren á un grado en Marzo, quedan 30 en Junio y 15 en Noviembre, cuando más. Y esto en barrios populosos. Demás está decir que los maestros ponen todo el empeño posible por tener asistencia, ya que en ello va la seguridad de sus puestos.

Tomemos una clase de 50 alumnos: podemos descomponerla así, por ejemplo: 5 turcos, 5 rusos, 2 portugueses, 11 españoles, 14 italianos, 15 argentinos, 8 de varias nacionalidades.

Como estas personas constituyen el pueblo trabajador, como en ellos está latente el germen del porvenir, se ve, á las claras, que la obra á realizarse es muy vasta y sin precedentes en las naciones de donde queremos tomar modelos para las escuelas nocturnas: Inglaterra, Alemania, Francia y aun Norte América, cuyo espíritu colectivo ya difiere fundamentalmente del nuestro.

Creemos estar seguros, y lo decimos por observación y experiencia que los profesores de grado y directores, al desarrollar los programas, no van guiados de ningún ideal de fondo, íntimo, entusiasta. Los inspectores que visitan estas escuelas se contentan con tomar el número de asistencia, con observar una clase.

La enseñanza nacionalista es lamentable, cuando se la da. «Nuestra patria es rica; nuestra patria es bella, es próspera»... etc; eso les suena como una letanía.

Nunca está demás decir á los educadores hispano-americanos, vamos al espíritu, á la esencia, al fondo, á la obra. La forma ha acabado casi con España; pongamos aliento, vida, calor, pensamiento en las almas. Más vale un dolorido de saber poco, que la eternal mascarada de todos los años, común en nuestros establecimientos educacionales de despedir á los alumnos, que franquean «el templo del saber», como si fueran una legión de sabios. Se necesita sinceridad, amor por lo que se hace. Poner en la obra la vida. Los mismos que han negado, en la Salamanca simbólica, una cosa, son capaces después, de lo contrario de crucificar á otro innovador. Y, aun así, se hace más que en nuestro sistema de dispersiones; en nuestra fiebre por lo efímero.

El Consejo Nacional de Educación, en sus elevados propósitos, comprobará ahora, después de tantos tanteos, lo falso de la obra que se hace cómodamente leyendo libros y copiando métodos en el alejamiento de la observación. Las escuelas en sí, con sus alumnos, el medio colectivo, las nobles tendencias nacionales, esos son los libros, no escritos, que deben estudiarse. El análisis, el método, la comprobación lenta y científica, deben de tenerse en cuenta. No se hace pueblos con corazonadas, con intuiciones buenas ó malas, hay que penetrar al fondo de los mismos para poder formarlos.

Si la obra de la educación es el más grande de los problemas, cambiemos entonces el gesto de la autoridad por la blusa del estu-

dioso y del psicólogo. La autoridad, que gobierna á todos, se llama la verdad, y siempre es obedecida.

Juan B. Gómez. — Fué jubilado después de treinta años de servicios á la educación, el doctor Juan B. Gómez, un archivo verbal de leyes, decretos, nombramientos, expedientes sobre esta rama de la administración nacional, y la llave del alto departamento, con frecuencia, en periodos de inestabilidad en los que los azares políticos llevó á la secretaría de estado personas extrañas á la enseñanza, el ministro salvador de una organización que vió formarse contribuyendo á su estabilidad, á su orden interno y al desenvolvimiento de las escuelas y colegios, precisamente porque al conocerlas íntimamente, contuvo muchas medidas que pudieron ser acometidas recias en perjuicio del país, sin por cierto, un propósito avieso. He aquí, pues, un hombre que ha desempeñado una labor activa, silenciosa y de verdadera trascendencia en el ministerio de instrucción pública y en quien el profesor y el empleado podía fiar toda vez que en demanda de justicia recurría á la Casa Rosada. Si por una parte celebramos este merecido premio á un hombre laborioso y justo, lamentamos por otra esta pérdida, para la repartición, difícil de reparar.

Contenido de las Revistas

RIVISTA PEDAGOGICA, Director Luis Credaro, Octubre 1914, Milán-Roma-Nápoli. — *Las primeras lecciones de la guerra europea*, por Guido della Valle. — *La Universidad de Lovaina*, por Agustín Gemelli. — *Los pabellones «Des Kind und die Schule»*, en la *Exposición internacional del Libro de Leipzig*, por Emilia Santamaría-Formiggini. — *Las ideas pedagógicas de Ludovico Tieck*, por Guido Fornelli. — *La moral de la simpatía*, por G. Mazzalorso.

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, Director doctor Mario A. Rivarola, Octubre 1914, N° 108, Tomos XXVI y XXVII, Buenos Aires. — *Los indios del Valle de Catamarca (Estudio histórico)*, por A. P. Larrouy. — *Los problemas de la libertad* (continuación), por Carlos Vaz Ferreyra.

LA ESCUELA, órgano del Consejo Superior de Educación, Septiembre 1914, N° 67, Corrientes. — *Conferencia histórica sobre Corrientes*, por el Dr. Felise H. Gómez. — *Corrientes provincia argentina*, por Justo Jara. — *Conferencia sobre Sarmiento*, por Alba Fontel.

LA CULTURA POPOLARE, Directores A. Osimo, G. Ricchieri, E. Rignano, C. Saldini, F. Turati, A. Norlini. Septiembre 1914, N° 16, Milán. — *Las escuelas y sus obras integrantes: Las condiciones de la escuela elemental y de las obras de cultura en Italia.* — *Una gran biblioteca popular inglesa*, por María y H. Falietti.

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, órgano del Consejo Nacional de Educación, Tomo 51, Nº 502, Octubre 1914, Buenos Aires.—*Los tropismos en los escolares*, por V. Kipiani.—*Higiene escolar*.—*La escuela como centro de irradiación infecciosa*, por Genaro Sisto.—*La enseñanza de las Ciencias Naturales*, por Francisco Ramorpi.—*La educación moral y la enseñanza moral*, por María de los Angeles Carrillo.

REVISTA DE EDUCACIÓN, Director Dr. Matías G. Sánchez Sorondo, Octubre 1914, La Plata.—*Didáctica y Ciencia*, por M. S. Victoria.—*Alteraciones del lenguaje*, por Carlos S. Cometto.

REVISTA DE EDUCACIÓN NACIONAL, Nº 5, Julio de 1914, Santiago de Chile.—*Porqué hay que reformar la educación*, por Julio Saavedra M.

THE PEDAGOGICAL SEMINARY, Director G. Stanley Hall, Septiembre 1914, Nº 3.—*Sugestiones sugeridas del estudio de la mediocridad*, por Gustavo A. Feingold.—*La doctrina de la disciplina formal*, por C. K. Lyans.—*Talla y peso de los niños en relación con la inteligencia*, por Cyrus D. Mead.—*La psicología del movimiento de los boy-scout*, por M. Jane Reaney.—*Los factores del desarrollo mental, considerado desde el punto de vista educativo*, por W. H. Winch.

ANALES DE LA UNIVERSIDAD, Montevideo 1914, R. O. del Uruguay.—*Informe presentado por el decano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria*, por Miguel Lapeyre.

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, Septiembre 1914, Nº 654, Madrid.—*La literatura infantil*, por M. Marcel Brarmschvig.—*Las escuelas agrícolas belgas para la mujer*, por Ana M. Armand Ugon.

REVISTA ARGENTINA DE CIENCIAS POLÍTICAS, Director Dr. Rodolfo Rivarola, Nº 50, Noviembre 1914, Tomo IX, Buenos Aires.—*Un punto de vista argentino respecto á la contienda europea*, por J. Monzó.—*La guerra y el pacifismo*, por G. Imbelloni.

REVISTA DEL CENTRO ESTUDIANTES DE INGENIERÍA, Director Roque Viggiano, Nº 148, Octubre 1914, Buenos Aires.—*El arte de aprender*, po. M. Prevost.

BOLETÍN DE EDUCACIÓN, Nº 35, Noviembre 1914, Mendoza.—*La locura de la guerra*, por Rubén Darío.—*La enseñanza de la Geometría*, por Esther Salazar.—*Museo Regional de Mendoza*, por Carlos S. Reed.

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, Director doctor Mario A. Rivarola, Nº 109, Tomos XXVI y XXVII, Buenos Aires 1914.—*La evolución económico-social de la época colonial en ambas Américas*, por Ernesto Quesada.—*Las direcciones filosóficas de la cultura argentina*, por José Ingenieros.—*Los indios del valle de Catamarca (Estudio histórico)*, (conclusión), por A. P. Larrouy.—*Los problemas de la libertad*, (continuación), por Carlos Vaz Ferreyra.

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, órgano del Consejo Nacional de Educación, Tomo 51, Nº 503, Noviembre 1914, Buenos Aires.— *La enseñanza experimental de la física en las escuelas normales*, por Camilo Mayer.— *Temas de pedagogía. Educación, instrucción, enseñanza, pedagogía*, por Angel C. Bassi.— *La enseñanza de la psicología en la escuela normal y en la universidad*, por A. Sluys.— *La desorientación argentina*, por José Luis Cantilo.

ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, Julio 1913 á Junio 1914, R. O. del Uruguay, Nos 1-12.— *Escuelas experimentales. Laboratorios de psicología y Clínicas psicológicas*, por A. Samonati.— *Hacia el futuro*, por María Díaz de Pinto.— *Breves consideraciones sobre la enseñanza metódica y los métodos de enseñanza*, por Teófilo Gratwohl.— *¿Qué debe hacerse para que la enseñanza primaria resulte bien aprovechada?* por Eduardo Rogé.— *Jardines escolares*, por Victoria Frigerio.— *La solidaridad en América*, por Dardo Regules.— *La práctica magistral*, por Abel J. Pérez.— *De la influencia de la vida rural*, por María Espínola.— *La escuela sin ídolos*, por Abel J. Pérez.

HUMANIDAD NUEVA, Directora Alicia Morear, Tomo VII, Nº 10, Octubre 1914, Buenos Aires.— *La independencia de Bélgica*, por C. del Valle Iberlucea.— *El problema de la paz*, por Ellen Key.— *Consecuencias probables de la guerra europea*, por Victorio M. Delfino.

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, Director doctor Mario A. Rivarola, Diciembre 1914, Tomo XXVIII, Buenos Aires.— *Memoria de la Universidad Nacional de Buenos Aires, correspondiente al año 1913.*— *Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.*— *Facultad de Ciencias Médicas.*— *Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.*— *Facultad de Filosofía y Letras.*— *Facultad de Agronomía y Veterinaria.*

CUBA PEDAGÓGICA, Director Dr. Arturo Montoro, Octubre 1914, Habana.— *Consideración crítica acerca de los principales métodos de enseñanza y relaciones de la Pedagogía con las demás ciencias*, por María Caro.— *Lenguaje*, por Blanca López.

ANALES DEL ATENEO DE COSTA RICA, Directores Luis Castro Salomé, Camilo Cruz Santos, Omar Dengo.— *El estado docente*, por Luis Felipe González.

RIVISTA DE PEDAGOGIA CORRETTIVA, Septiembre-Octubre 1914, Nº 5, Torino.— *Nuestra encuesta*, por C. Toro.— *Expedientes de pedagogía correttiva*, por Domingo De Cristo.

CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS, Volumen I, Entrega 1 y 2, La Plata.— *Ecuaciones integrales lineales*, por H. Broggi.— *Determinación de H. componente horizontal de la intensidad del campo magnético en La Plata*, por T. Isnardi.— *El paramagnetismo en función de la temperatura y de la densidad*, por R. Gaus.

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, Nº 655, Octubre 1914, Madrid.— *El organismo escolar americano*, por D. Al-

fredo Samonati. — *La vida cooperativa de los estudiantes españoles*, por Adolfo Bonilla y San Martín.

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, Director Dr. Enrique Martínez Paz, Nº 1, 2 y 3, Agosto, Septiembre y Octubre de 1914, Córdoba. — *Exhumando*, por Fr. Zenón Bustos. — *Don Cosme del Campo, primer historiador de Tucumán*, por Pablo Cabrera. — *Los territorios nacionales, futuras provincias argentinas*, por Angel F. Avalos. — *Un problema de Geodesia*, por Juan Morra. — *Un programa de Historia del Derecho*, por Tomás M. Argañaraz. — *El servicio militar prestado en el extranjero ¿importa cambio de nacionalidad?*, por Ruggero Mazzi. — *La reforma universitaria*, por G. Araújo Alfaro. — *La enseñanza de la Sociología en la Universidad de Córdoba*, por Enrique Martínez Paz. — *La Filosofía Social de Domingo Faustino Sarmiento*, por Pedro León.

REVISTA DE EDUCACIÓN, Director Dr. Matías G. Sánchez Sorondo, Tomo LXIII, Noviembre 1914, La Plata. — *El movimiento de la pedagogía artística en Francia y en el extranjero*, por Marcelo Brarmschvig. — *El carácter*, por T. T. Iturbide. — *De los maestros y de los niños*, por J. M. Fontela.

REVISTA DE FILOSOFÍA, Julio-Agosto 1914, Año VI, Torino. — *La meteora mental*, por R. Ardigó. — *Filosofía y Positivismo*, por R. Ardigó. — *El arte en la educación del sentimiento nacional*, por B. Varisco. — *Acerca de la ética humana*, por G. Maggiore. — *Por una clasificación de las artes*, por M. Mich. — *El problema fundamental de la filosofía moderna y la originalidad de Rosmini*, por G. Rizzo. — *Un filósofo polaco*, por Julia Dicksteinowa.

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, Director Dr. Enrique Martínez Paz, Nº 4, Noviembre 1914, Córdoba. — *La Universidad y el Centenario de la Revolución de Mayo*, por Julio Deheza. — *El misticismo en la civilización*, por Manuel Carlés. — *La ciudad del Barco en el Tucumán*, por Pablo Cabrera. — *Trejo y la libertad de los indígenas*, por José M. Liqueno. — *La batalla de Tucumán y la acción del pueblo contra las invasiones extranjeras*, por Angel F. Avalos.

BOLETÍN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA, órgano oficial del ministerio del ramo, Septiembre 1914, Nº 52, Tomo XVIII, Buenos Aires. — *Los nuevos programas de las Escuelas Normales*, por Adolfo B. Velázquez. — *Bergson y la educación*, por F. M. Phite. — *La filosofía de Eugenio d'Ors*, por Enrique Jardi.

CUBA PEDAGÓGICA, Director Dr. Arturo Montori, Noviembre 15 de 1914, Habana. — *Enseñanza de la psicología para los pedagogos, los médicos y el personal de los tribunales para la infancia*, por L. Magi. — *El espíritu de nuestro tiempo y su influencia sobre la educación*, por J. Tews.

EDUCAÇÃO E PEDIATRIA, Directores Franco Vaz y Dr. Alvaro Reis, Abril á Diciembre 1914, Nºs 11 al 19. — *Historia é Instrucción Pública en el Brasil*, por José Verissimo. — *Aspectos de la pediatría en Río de Janeiro*, por el Dr. Fernández Figueira.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

CONDICIONES DE INGRESO Y TÍTULOS

Facultad de Ciencias de la Educación. — Pueden ingresar los que tengan título de Bachiller, Profesor Normal ó Maestro Normal con clasificación de distinguido, título universitario ó certificado de inscripción en una Facultad de la Universidad.

TÍTULOS. — I. *Doctor en Ciencias de la Educación*, quien hubiere aprobado todas las materias del Plan de Estudios de la Facultad; II. *Profesor de Enseñanza secundaria, normal y especial de Pedagogía y Ciencias afines*, quien hubiere aprobado en la Facultad: 1, Antropología. 2, Psicología. 3, Psicopedagogía. 4, Psicología anormal. 5, Higiene. 6, Anatomía y Fisiología del Sistema nervioso. 7, Metodología general y especial. 8, Historia de la Educación. 9, Legislación Escolar. 10, Ciencia de la Educación; III, *de Historia y Geografía*, quien hubiere aprobado: 1, Metodología general y especial. 2, Ciencia de la Educación. 3, Historia de la Educación. 4, Prehistoria Argentina y Americana. 5, Historia Argentina. 6, Historia Antigua. 7, Historia Europea. 8, Historia del Arte. 9, Introducción á los estudios históricos. 10, Geografía Física. 11, Geografía Política y Económica. 12, Etnografía. 13, Cartografía; IV, *de Historia Argentina é Instituciones Jurídicas y Sociales*, quien hubiere aprobado: 1, Metodología general y especial. 2, Ciencia de la Educación. 3, Legislación Escolar. 4, Prehistoria Argentina y Americana. 5, Historia Argentina. 6, Sociología. 7, Historia Constitucional. 8, Derecho Constitucional. 9, Historia del Derecho Argentino; V, *de Filosofía y Letras*, quien hubiere aprobado: 1, Psicopedagogía ó Psicología. 2, Ética. 3, Lógica. 4, Historia de la Filosofía. 5, Literatura Argentina y Americana. 6, Literatura Castellana. 7, Literatura de la Europa moderna. 8, Gramática histórica. 9, Historia del Arte. 10, Latín. II, Anatomía y Fisiología del Sistema nervioso. 12, Metodología general y especial. 13, Ciencia de la Educación; VI, *de Matemáticas*, quien hubiere aprobado: 1, Metodología general y especial. 2, Ciencia de la Educación. 3, Geometría. 4, Trigonometría y Álgebra. 5, Geometría descriptiva. 6, Análisis matemático (2 cursos). 7, Física general (2 cursos). 8, Dibujo (I curso); VII, *de Física*, quien hubiere aprobado: 1, Metodología general y especial. 2, Ciencia de la Educación. 3, Trigonometría y Álgebra. 4, Análisis matemático (2 cursos). 5, Física general (2 cursos). 6, Trabajos prácticos en Física (2 cursos). 7, Dibujo; VIII, *de Química*, quien hubiere aprobado: 1, Química inorgánica. 2, Química orgánica. 3, Química biológica (I semestre). 4, Química tecnológica (I semestre). 5, Física general (2 cursos). 6, Práctica de Laboratorio (3 cursos). 7, Química analítica (2 cursos). 8, Metodología. 9, Ciencia de la Educación; IX, *de Anatomía, Fisiología é Higiene*, quien hubiere aprobado: 1, Metodología general y especial. 2, Ciencia de la Educación. 3, Higiene. 4, Anatomía y Fisiología del Sistema nervioso. 5, Anatomía descriptiva. 6, Embriología. 7, Histología normal. 8, Química y Física biológicas. 9, Fisiología; X, *de Ciencias Naturales*, quien hubiere aprobado: 1, Metodología general y especial. 2, Ciencia de la Educación. 3, Higiene. 4, Anatomía y Fisiología del Sistema nervioso. 5, Antropología. 6, Geología. 7, Botánica (3 cursos). 8, Zoología (3 cursos). 9, Paleontología. 10, Mineralogía. XI, *de Ciencias Agrarias*, quien aprobare: 1, Metodología. 2, Ciencia de la Educación. 3, Botánica agrícola. 4, Zoología. 5, Agrología. 6, Agricultura (2 cursos). 7, Horticultura. 8, Arboricultura. XII, *de Dibujo*, quien hubiera aprobado: 1, Psicopedagogía. 2, Pedagogía y Metodología de la enseñanza del Dibujo y el 1º, 2º, 3º, 4º y 5º año en la Escuela de Dibujo de la Universidad. XIII, *Profesor de Música*, el sobresaliente que hubiere terminado sus estudios en un Conservatorio incorporado; aprobado Metodología, Práctica, Historia del Arte, y en el Colegio Nacional, Teoría literaria y Literatura Castellana.

Todos los profesorados, excepto los de Música y Dibujo, deberán aprobar: 1, Historia de la Filosofía; 2, Historia Argentina; 3, Teoría y práctica de la Composición; 4, Práctica de la Enseñanza y Psicología.

Facultad de Ciencias Naturales.—Requisitos de ingreso: Bachiller ó Profesor Normal.—Expide los títulos de Licenciado en Ciencias Naturales y Doctor en Ciencias Naturales. Para el primero se requieren 3 años de estudio y para el segundo 4.

Escuela de Química y Farmacia.—Requisitos: Bachiller, Profesor ó Maestro Normal á quien se exige un examen complementario.—Títulos: Doctor en Química; Doctor en Química y Farmacia, 5 años; Farmacéutico, 4 años; Auxiliar de Farmacia, 2 años.

Escuela de Dibujo y Arte.—Requisitos: Tener 14 años cumplidos y seis grados.—Títulos: Profesor de Dibujo de Enseñanza Primaria, 3 años; Profesor de Dibujo de Enseñanza Secundaria, 5 años; Dibujante Técnico, 4 años.

Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas.—Escuela Superior de Ciencias Matemáticas.—Requisitos: Bachiller, Profesor Normal ó egresado de las Escuelas Militar ó Naval.—Títulos: Agrimensor, 3 años; Ingeniero Civil, 6 años

Escuela Superior de Ciencias Físicas.—Requisitos: Idem, idem.—Títulos: Doctor en Física, 5 años; Electricista 3 años; Ingeniero Electricista, 5 años.

Escuela Superior de Ciencias Astronómicas (Instituto del Observatorio Astronómico).—Requisitos: Idem, idem.—Título Ingeniero Geógrafo, 5 años.

Escuela Superior de Hidráulica.—Requisitos: Idem, idem.—Títulos: Ingeniero Hidráulico, 6 años.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.—Requisitos: Bachiller, Profesor Normal ó profesor de Enseñanza Secundaria.—Títulos: Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales, 6 años; Abogado, 4 años; Procurador, 2 años; Escribano, 2 años.

Facultad de Agronomía y Veterinaria.—Requisitos: Bachiller ó Profesor Normal.—Títulos: Ingeniero Agrónomo, 4; Doctor en Medicina Veterinaria, 4 años.

Escuela Práctica Regional de Agricultura y Ganadería «Santa Catalina».—Requisitos: 6º grado de las Escuelas Comunes ó rendir un examen equivalente.—Títulos: Perito Agrícola-ganadero, 3 años y 6 meses de práctica en el mismo Establecimiento.

Colegio Nacional y Colegio Secundario de Señoritas.—Requisitos: 6º grado de las Escuelas Primarias, Curso Preparatorio ó un examen de ingreso.—Títulos: Bachiller, 5 años.

ARCHIVO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, publicado bajo la dirección del Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, con la colaboración de altas personalidades científicas del país y extranjeras. Comprende numerosos estudios originales sobre sistema nervioso, antropología pedagógica, psicología general, psicología experimental, psicología pedagógica, psicología anormal, metodología general y especial de la enseñanza, ciencia de la educación, historia de la enseñanza, legislación escolar, higiene escolar, disciplina y organización; enseñanza primaria, secundaria y universitaria, trabajos de laboratorio, investigaciones psicodidácticas, descripción de aparatos, material de enseñanza y una nutrida SECCIÓN BIBLIOGRÁFICA, la más profusa de cuantas publican las revistas sudamericanas en la que se extractan los libros y artículos más importantes que de psicología y educación se publican en Europa y América. Contiene artículos de los Dres. J. V. González, R. Rivarola, E. Quesada, R. Senet, J. Ingenieros, A. Posadas, C. Rodríguez Etchart, M. Beatti, J. A. Ferreira, N. Roveda, A. Alvarez, E. Herrero Ducloux, V. Mercante, R. Altamira, M. Navarro, W. Mann, P. Romano, M. Schuyten, L. Herrera, C. O. Bunge, W. A. Salinas, C. J. Omnés, D. Salas, M. Victoria, P. de Lepiney, Rodrigo Octavio, L. M. Agote, Colvin, J. del C. Moreno, etc. TRECE VOLÚMENES de 500 págs. cada uno, ilustrados, \$ 78.

Administradora de la Revista: Sta. Aurora Robasso, Universidad, Facultad de Ciencias de la Educación, á quien deberán dirigirse los giros y reclamos. Representante en Buenos Aires, Cabaut y Cía., Alsina 500.