

## BIBLIOGRAFÍA

---

### LIBROS

**Stammering and Cognate Defect of Speech**, por C. S. BLUSMEL. Este volumen es el resultado de muchos años de investigación sistemática realizada privadamente en la Universidad de Colorado. La parte teórica está tratada en el primer volumen con el título de: «La psicología del tartamudo». El punto principal, y el trabajo científico más importante es la teoría de la causalidad. En el caso presente «la teoría se funda en su mayor parte, en el resultado del examen introspectivo». La experiencia se hizo de acuerdo con un syllabus, que contenía las preguntas y las respuestas. El A. ha dado gran importancia á estas investigaciones; fué á las montañas Rocallosas, atravesando un paso de una elevación de 12.000 pies. Se desencadenó entonces una violenta tempestad. Cayó una lluvia torrencial y reinaba un viento glacial, insoportable. El A. intentó comunicarse con otro miembro de la comisión y notó, con sorpresa, que su lenguaje era completamente ininteligible. Eran, en efecto, los comienzos de la afasia. Reconoció la naturaleza del fenómeno, y se hizo el examen introspectivo. La afasia desapareció cuando encontró donde guarecerse en las montañas. Reconoció que el fenómeno producido era un caso de afasia». El A. dice que el fenómeno que constituye su sujeto-máter, lo ha estudiado principalmente, en sus manifestaciones físicas. Blusmel estudia al sujeto desde el punto de vista mental. El objeto del libro no es solamente el estudio de las teorías científicas, sino también servir de guía para aquéllos que están expuestos á estos defectos, y como muchos de ellos no han hecho estudios de psicología, en él se dan algunas nociones sobre los principios generales de psicología y el significado de los términos psicológicos. En capítulos aparte se tratan los siguientes tópicos: Tipos mentales, (memoria visual, memoria auditiva) imagen verbal, el cerebro, la relación entre los tipos mentales y el lenguaje voluntario, el tartamudo, confusión mental en la tartamudez, miedo y auto-sugestión. Trata de las teorías más aceptadas respecto de la causa de la tartamudez, ó defectos de vocalización. Y dice: «La dificultad del tartamudo se debe á una amnesia auditiva, pues es incapaz de re-

producir el sonido de la vocal que quiere pronunciar. El tartamudo es un auto-motor. Cuando el tartamudo no pronuncia una palabra es porque hay falta completa de imágenes auditivas. Los esfuerzos que hace para pronunciar palabras que empiezan con consonante, son dirigidos solamente por su imagen kinestésica; pero, en cambio no pronuncia la vocal porque no puede sacar el sonido». Otras investigaciones han demostrado que la tartamudez es una forma de afasia; pero se ha incurrido en el error de considerarla «como una forma de afasia motriz sub-cortical ó afemia». El A. expone algunos argumentos sobre la última teoría, y concluye diciendo: «La teoría de la falta de imágenes auditivas, es la única que explica satisfactoriamente todos estos fenómenos». En su exposición sobre las debilidades y vulnerabilidades relativas á los órganos de la audición, cuyos principales desórdenes son motrices, el A. hace diversas consideraciones, que son interesantes para la psicología genética. «El oído es uno de los aparatos receptores más reciente en la evolución de la raza humana. Es uno de los últimos términos en la evolución y al mismo tiempo uno de los primeros en la disolución. Filogenéticamente considerada, la acción motriz es la más antigua; sin embargo, el paso de un estímulo sensorio á uno motriz es una de las funciones primordiales del protoplasma. La función auditiva, es relativamente vulnerable; y está propensa á alterarse cuando se produce un desorden cerebral». La tartamudez es un desorden auditivo. El tartamudo debe estar comprendido entre los sordos congénitos, á los cuales se les ha enseñado á hablar». La ausencia de las imágenes acústicas es imposible. Es la fuga y la vacilación de las imágenes auditivas que causa la confusión en el tartamudo». «El hecho de que el tartamudo está sujeto á amnesias auditivas temporarias, no significa que los tartamudos no sean personas normales. Entre los tartamudos tenemos á Aristóteles, Esopo, Demóstenes, Alcibiades, Virgilio, Erasmo, Carlos Lamb, Erasmo Darwin, Carlos Darwin, Mendelssohn, y Carlos Kingsley. Grandes genios fueron también tartamudos.

Mientras la causa principal de la tartamudez se debe á una amnesia auditiva, el autor considera algunas causas secundarias, ó auxiliares, como la turbación, perversión de las imágenes verbales, la auto-sugestión debida á la inhibición de la voluntad, y finalmente el miedo. Este último ha sido considerado «quizá como la causa mediata más importante de la tartamudez».

El segundo volumen contiene una exposición sintética de los diversos sistemas de enseñanza para tartamudos en Europa y América. Los métodos de tratamiento son: respiraciones, vocalizaciones y formación de vocales, articulaciones, ejercicios verbales, formas de enunciación, aplicaciones mecánicas; el último capítulo termina con las «escuelas para tartamudos» y «especialistas en el lenguaje». — A. A. R.

**Psychologie der Sprachpädagogik: Versuche zu einer Darstellung der Principien des fremdsprachlichen Unterrichts auf Grund der psychologischen Natur der Sprache,** por von Chr. B. PLAGSTAD, Leipzig, 1913. — Esta obra se distingue

de otras que tratan de la psicología del lenguaje, en que se dedica exclusivamente á los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras. Hacia este rumbo se inclinan las obras de Wundt y de Höfding, lo mismo que la de Sweet titulada «Estudios prácticos de las lenguas».

La obra no sufre la influencia de otros escritores, pues el A. es un pensador independiente, y sus discusiones son originales. Es un estudio sistemático basado en los principios de psicología normal. Opina que la patología puede arrojar nuevas luces en el estudio del lenguaje.

La obra se divide en tres partes: la primera trata de la imagen verbal; la segunda, del lenguaje como expresión del pensamiento; la tercera, de las relaciones del lenguaje con la vida mental. Las subdivisiones que comprende la primera parte son: naturaleza de la percepción del sonido, imagen de la visión y del movimiento; de la segunda, estructura mecánica del lenguaje (no el mecanismo del lenguaje), forma y contenido del lenguaje, voluntad; en la tercera parte, relaciones de la palabra con otras clases de imágenes, la sensibilidad en la adquisición del lenguaje, la voluntad y la adquisición del lenguaje. De estas tres partes que comprende el libro, las más importantes son las dos primeras.

En el primer capítulo el A. comienza estableciendo la diferencia que existe entre la imagen natural ó artificial. La primera se basa en la percepción del sonido y del movimiento; la 2ª en las palabras manuscritas y de imprenta, y el movimiento de la mano en la escritura. A lo primero deben agregarse los movimientos de los órganos que intervienen en la formación del lenguaje y la mímica. El que domina un idioma debe considerar todas estas actividades como el residuo de impresiones é imágenes. Cuando se considera el tipo motor, auditivo, visual, debe ser solamente en el sentido de que una ú otra de estas formas dominan la memoria. Y no debemos considerar á cada una de estas imágenes como independientes. Al tratar este punto el A. recurre á las teorías de Höfding sobre el «psiquismo químico», el cual considera que la impresión de las imágenes en los sentidos no pueden separarse, sino que pueden fusionarse en nuevos elementos ó á lo menos en unidades que no admiten análisis directo. Estas unidades, consideradas desde el punto de vista introspectivo, parecen caracterizarse, por corresponder á ellas simples cualidades sensoriales; pero es solamente porque los otros elementos que las acompañan retroceden en favor de la atención que es directa. Basado en este principio el A. discute los tipos de imaginación y las interrelaciones entre las diferentes clases de imágenes, estableciendo que para la memoria del sonido la relación de la imagen de movimiento es de mucha importancia; finalmente que *la condición necesaria para la unión de la imagen del sonido con el resto del contenido de la conciencia, se fusionan con las imágenes de espacio, de objeto y de movimiento*. En otros términos, esta es la condición para retener la imagen del sonido, la adquisición de los sonidos de una lengua extranjera. La impresión del sonido forma un complejo que no se puede desintegrar.

Sobre este principio fundamental se basa el resto del libro.

Lo mismo que Stricker, el A. considera las imágenes motrices como elementos indispensables en la formación de las imágenes verbales; pero asigna una gran importancia á la imagen que acompaña al sonido, y que no es tratada ni por Stricker ni por Wundt. La palabra es un acto, y el dominio de este acto se puede conseguir únicamente dominando tal acto en todas sus ramificaciones; este punto de vista no debe descuidarse al tratar de la pedagogía del lenguaje. Este principio lo considera ampliamente en el capítulo que trata de la adquisición del lenguaje artístico, lectura y escritura. Estas ideas se oponen á las de Ballet, expuestas en sus estudios de afasia, el cual dice que la imagen de la escritura se coordina con la auditiva y motriz.

La lectura, que Höffding considera como la asociación inmediata entre la palabra y el pensamiento, el A. la explica por la teoría del movimiento rápido de las imágenes. Substituidas por las imágenes del pensamiento de la Escuela de Wurzburg, por el papel latente de las imágenes motrices de Ribot, y la teoría de las disposiciones ó tendencias de Wundt. El A. sostiene que pensamos siempre con imágenes que deben ir acompañadas de palabras ó ser independientes de ella; refuta la opinión de Burkhard, según la cual pensamos por dos medios: por el lenguaje y las imágenes. Pero sea cual fuese el carácter de la lectura, imaginal ó no, no son estos los medios de adquirir un lenguaje. Cree el A. como Sweet, que existe un solo método para todo.

Considera la unidad de la frase, la naturaleza de la inflexión; origen, teoría y definición de la sentencia; la relación entre la sentencia y la palabra; la palabra en el lenguaje del niño, la transición entre la asociación de ideas y la asociación del sonido.

La voluntad tiene un momento cualitativo y un momento cuantitativo. La cuarta forma de lenguaje que cita el autor es el lenguaje familiar, y el lenguaje literario. Es más fácil adquirir el lenguaje comercial, después de haber adquirido el lenguaje familiar. El método contrario es contraproducente. Los progresos en la adquisición del lenguaje se hacen yendo de lo concreto á lo abstracto.

Esta obra es muy importante para los estudiantes, porque no solo trata el estudio de las lenguas modernas, sino también el estudio de la lengua nacional. — FRANK K. SECHRIST.

**El sordo-mudo y su educación.** Historia escrita por Julio César FERRERI, traducida del italiano y ampliada por don Alfredo J. Torcelli y publicada por decreto del Superior Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Taller de impresiones oficiales, 1913. La Plata, págs. 524. — Después de *Pedagogía* de Tomás de Pédola y de *Didáctica* de Julio César Ferreri, el señor Alfredo J. Torcelli, cuyas obras en materia de enseñanza de los sordo-mudos son conocidas, traduce, para completar su labor pedagógica en dicha enseñanza, «Historia» del citado profesor italiano Julio César Ferreri.

Según sus advertencias iniciales, la razón de su traducción es llenar un vacío en esta rama de la ciencia y ser útil á los que se

dedican á tan desinteresado y noble propósito, como lo es la enseñanza de los sordo-mudos.

El libro del señor Ferreri acusa un vasto caudal bibliográfico, une á su imparcialidad de historiador un cierto desmesuramiento agresivo al juzgarse á sí mismo, pero una fina labor crítica, una honda erudición y una sinceridad no común, le dan á la obra imprescindible importancia para los maestros y estudiosos.

En lo que esa historia se refiere á las naciones sudamericanas, el autor italiano apenas ha escrito unas páginas en las que, como lo hace notar el señor Torcelli, en capítulo bien documentado, se han deslizado algunos errores. Para salvar esas deficiencias, el traductor agrega al libro un apéndice, en el que da cuenta de los adelantos llevados á cabo en la República Argentina y en algunas otras naciones de América, que contestaron á su encuesta, enviándole datos.

Digno de alabanza es el trabajo del señor Torcelli: nos lo revela un estudioso y casi diremos un apóstol argentino de la enseñanza de los sordo-mudos, acentuando un tanto su persona.

El individualismo en la acción particular, es como el del árbol, cuyo vigor engrandece la selva, sin sentir por eso dolor ni envidia frente á la fortaleza de los otros, ya que de todos depende la armonía y majestad de la selva.

Termina el *Apéndice* de «Historia» transcribiendo un ensayo sobre «La Fonética» del profesor chileno don Rodolfo Lens, del Instituto Pedagógico de Chile, que ha sido ya publicado en los *Anales* de la Universidad de Santiago. — M. R.

**Education and psychology**, por Miguel WEST. — Este libro comprende cinco partes. La primera trata, del desarrollo, método de la psicología, sistema nervioso y fatiga. La segunda parte, de la atención, sensación, percepción, memoria, inteligencia y técnica. La tercera parte, imaginación y diversos asuntos de esta naturaleza; cuarta parte, sentimientos, instintos, lenguaje, y la quinta parte trata de la educación por la acción, el niño, el maestro de escuela, la escuela, etc.

**Memoria de 1912-1913 del Consejo General de Educación de la Provincia de Santa Fe**, hecha bajo la dirección del Presidente del Consejo de Educación y Director General de Escuelas, don José J. AMAVET, págs. 548. — El esfuerzo ajeno tiene la virtud de fortalecer al débil y despertar la emulación justa; así, á los que en la sucesión de los años han trabajado en la obra de la cultura argentina, la lectura de esta memoria les dejará una sensación reconfortable. Se inicia con cuadros gráficos que concretan en su síntesis clara, la estadística de las escuelas nacionales, fiscales y particulares, los ciclos educacionales, la categoría de los establecimientos de enseñanza, el aumento progresivo de los mismos en los últimos años, la inscripción de los alumnos y su concurrencia y asistencia media, y el personal docente según sus títulos, nacionalidad, estado y sexo. Según la estadística funcionan en la Provincia de Santa Fe,

781 escuelas: 365 fiscales, 154 nacionales y 262 particulares; de las fiscales 281 son elementales, 49 superiores, 18 especiales y 17 nocturnas, con una inscripción de 97.996 alumnos y una asistencia media de 74.434.

Tres eran los grandes propósitos que llevábamos, dice la memoria: dignificar al maestro, edificar escuelas y proveer á éstas de útiles y mobiliario.

Y con tan noble empeño el Consejo ha afrontado la lucha sin timidez ni jactancia: ha encontrado que la escuela no llena aún verdaderamente su misión porque no desarrolla en el educando la aptitud de bastarse á sí mismo; mas si es amarga esta verdad no debe de silenciarse porque «es un mal grave que afecta á nuestras instituciones escolares». Así, tiende á la evolución real hacia la escuela científica. Según el nuevo plan de estudios el ciclo primario comprenderá del primero al cuarto grado inclusive, estableciendo los dos años sucesivos para la bifurcación de las dos grandes divisiones del estudio: ciencias y letras, artes y oficios.

Aparte de la dignificación del maestro para el cual se busca una mejor aceptación social así como el aumento del sueldo, á la inspección escolar se le da un rumbo definido y se la pone en comunicación más directa con los educadores, al mismo tiempo que se trata con excelentes resultados, de despertar el interés de los vecindarios nombrando comisiones escolares y uniendo los lazos del hogar con la escuela, única forma para conseguir los mejores frutos educacionales y de incorporar á la democracia la fuerza viva de una ciencia común. 300 edificios, cuyos fotograbados atestiguan las inmejorables condiciones pedagógicas, se construyen en la provincia.

Padres, maestros y niños cooperan en la fundación de museos escolares; se establecen conferencias obligatorias para remover las ideas del magisterio y atraerlo á la ciencia salvando de la rutina perniciosa al maestro y mejorando en muchos la no muy vasta preparación docente. Preciosos fotograbados nos enseñan las clases al aire libre en los jardines, en el seno de la naturaleza; así se trata de desterrar un poco el hábito libresco y la artificialidad de los antiguos métodos.

Todas las escuelas celebran anualmente el día del árbol con la ayuda feliz de los vecindarios; las fiestas de la patria, encuentran en el Consejo el eficaz entusiasmo que se precisa para cimentar con firmeza la idea de nacionalidad imprescindible en el oleaje cosmopolita. El gobierno de Santa Fe sabe que hacer escuelas es nuestro más sagrado deber y así el presupuesto se amplió año á año con este fin. El censo de los niños de 6 á 14 años que la provincia ha realizado y que es justo que despierte la noble envidia de las provincias que no lo han hecho aún arroja un 66,44 % de alfabetos. La cifra es satisfactoria y poco á poco irá elevándose hasta el extremo máximo á fin de que los beneficios de la instrucción sea para todos los niños.

No nos detendremos en el concienzudo plan educacional que desarrolla la Memoria y hablamos de las escuelas nocturnas, de

comercio, etc., en las que se señalan progresos valiosos. Después de leer este libro, minuciosamente documentado y de altas miras que no se apartan de la realidad, que encaran los problemas con energía y con la ayuda poderosa de la ciencia, se siente un influjo saludable. Si nada es definitivo ya que el horizonte de la verdad se dilata y se transforma, más meritoria y grande es la obra de los que hacen de escala ascendente hacia el desenvolvimiento futuro y mejor es el concurso á la Nación de los que sin ponderar las dificultades, por graves que éstas sean, se dan á la obra del día porque saben que en el trabajo presente se exige el porvenir.

La Memoria del Consejo General de Educación de Santa Fe encierra en sí misma, la virtud del oro noble y señala bien alto una de nuestras más firmes jornadas educacionales. — M. R.

**The hygiene of the school child**, por LUIS M. TERMANN. — En este libro, el A. considera las relaciones de la higiene con la educación, y dentro de este tópico discute las bases físicas de la educación, leyes generales del crecimiento, influencia de los factores, algunas diferencias fisiológicas entre los niños y los adultos, significado educativo de la edad desde el punto de vista fisiológico, desórdenes del crecimiento, mala nutrición de los niños que concurren á las escuelas, la tuberculosis y la escuela, fisiología de la ventilación, higiene de la nariz y garganta, defectos é higiene del oído, higiene de la vista, dolores de cabeza, higiene mental preventiva (los niños nerviosos, neurosis comunes del desarrollo, la educación de los niños nerviosos), defectos del lenguaje é higiene de la voz, algunos efectos de la vida escolar. La obra contiene 8 ilustraciones y 33 figuras. — A. A. R.

**Terapéutica Educacional**, por Mariano ARANCIBIA, Inspector de Escuelas de Territorios. Buenos Aires, 1914. — Partiendo de la base de que «la escuela no vale más que como preparación para la vida»: que la escuela está concebida para los distintos alumnos á los cuales ha de conformarse ella, servida por el maestro que comprenda los programas, que conozca y aplique los métodos de la enseñanza, y por último que estudie y califique á los niños en sus diferentes manifestaciones se llegaría, sin duda alguna, á cambiar totalmente la faz de la escuela actual. Pero la escuela argentina no es una escuela *evolucionada*: la escuela de ayer es la misma que la de hoy. El sistema de trabajo, en las salas de clase, no tiene diferenciaciones fundamentales ni detalles de una escuela á otra; hasta la *posse* del maestro es la misma. Todo se reduce más á la trasmisión de conocimientos que á la educación del niño. Las salas de las escuelas argentinas no son verdaderos talleres de trabajo, de libertad, de observación, de experimentación y de ejecución. Faltan, en las escuelas, laboratorios, gabinetes y museos adecuados; faltan ilustraciones modernas, talleres de trabajos manuales ó de ocupaciones especiales, que están mejor concebidos en los programas que en los hechos. Es así como todo está preparado para que la enseñanza sea verbalista y dogmática.

El trabajo en las salas de clase no puede ser otro que aquel donde el maestro *guie, forme y secunde*, siguiendo el orden natural de las cosas, de los hechos, de los fenómenos, de las causas y de los efectos. Adoleciendo la escuela argentina de tales defectos surge: la necesidad de que las autoridades escolares del país orienten la escuela argentina hacia nuevos rumbos, desarrollando una sabia política educacional, en substitución de los viejos procedimientos técnicos y administrativos que detienen la evolución de las instituciones docentes y la del maestro; de que la carrera del magisterio sea una *verdadera* profesión auspiciada con altos espíritus morales, intelectuales y materiales; de que el nuevo sistema de trabajo docente en las escuelas primarias sea modificado; y, que la disciplina se funde en la naturaleza del niño y en el trabajo escolar. — A. A. RO-BASSO.

**Memoria de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Entre Ríos**, correspondiente al año 1913, págs. 540. — Si algo puede ostentar la provincia en favor de su adelanto cultural es el florecimiento de sus escuelas públicas, dice informando esta Memoria el señor M. P. Antequeda, Director General de Escuelas de Entre Ríos. Si no tiene esta provincia todos los establecimientos escolares que necesita, agrega, es por la característica de su población rural, que se encuentra diseminada á largas distancias y sin vías de comunicación favorables. La ley Láinez no le ha sido útil como debiera á causa de haberse fundado solamente escuelas en donde casi no se las necesita. Los establecimientos urbanos de enseñanza «dificilmente los tiene mejor ningún otro estado», dice el señor Antequeda; para atestiguar sus palabras está la conciencia pública de los que han estudiado los problemas de la educación del país, viendo en la lucha tenaz de ese educacionista, una de las fuerzas más poderosas del adelanto escolar en la República y una de las conciencias más firmes y más sanas.

Basta leer lo que sigue para darse cuenta del estado en que el actual Consejo recibió á la provincia:

«Al iniciar sus funciones, la Dirección General de Escuelas se encontró que de 223 edificios escolares que entonces funcionaban en la provincia, 200 no obedecían á los principios elementales de la higiene y de la pedagogía, y menos aun concordaban con el medio ambiente. No ya tan sólo en la campaña predominaba el rancho desvencijado, donde el maestro, sin contralor técnico ni orientaciones racionales y sin estímulo alguno, derramaba la humanidad de sus conocimientos al solo empuje de su intuición, muchas veces sin bancos, sin útiles, sin una pizarra y hasta sin una silla en que sentarse; no solamente la modesta escuela rural carecía de casa adecuada, sino también los establecimientos superiores de las ciudades, los que en aquella época funcionaban en locales alquilados que constituían una seria amenaza para la salud, la inteligencia y la moralidad públicas».

La orientación de la enseñanza está de acuerdo con el medio en que se desarrollan los alumnos, lleva un fin definido y carece de esa

lamentable indecisión y falta de todo carácter propio de algunas provincias argentinas. Se han fundado escuelas como la « Alberdi » que son únicas en la República; se ha tendido al mejoramiento del maestro, intelectual, material y socialmente; se han edificado más de un centenar de escuelas dentro de la más alta pedagogía, algunas de las cuales son verdaderos monumentos; no se ha omitido sacrificios de ningún género en la Dirección General, así es digno de notarse cómo, con tan reducidos medios Entre Ríos, en estos últimos años, alcanzó progresos, casi diremos, asombrosos en materia de enseñanza.

Funcionaban en 1913 las siguientes escuelas:

Fiscales .....	350
Nacionales .....	59
Municipales.....	11
Particulares.....	153
Total.....	<u>573</u>

Arrojó la inscripción los totales siguientes:

Escuelas	Varones	Mujeres	Totales
Fiscales .....	21.390	17.459	38.849
Nacionales .....	4.403	4.243	8.649
Municipales .....	761	765	1.526
Particulares.....	5.376	6.289	11.665
Totales.....	<u>31.930</u>	<u>28.756</u>	<u>60.686</u>

La asistencia media fué de 43.522 alumnos. El personal docente está repartido así:

Fiscales.....	856
Nacionales .....	181
Municipales.....	36
Particulares.....	378
Totales.....	<u>1.451</u>

Esta amplia Memoria constituye un libro de interés para el magisterio argentino por lo bien estudiados que presenta serios problemas de enseñanza, por la difusa información de la marcha de las escuelas y por el plan general de las mismas, plan innovador, pero firme y meditado, que merece un decidido elogio.

Lástima que la labor de nuestra cultura vacile en cada vuelco político y que el afán de los profesionales de buena voluntad se vea destrozado en cuanto empezaba á dar sus frutos, para ceder su puesto á nuevos educadores que seguirán, después de mucho vacilar, hasta darse cuenta de su obra, la misma suerte. Así, sobre la arena movediza, se ha edificado muchos años el alma de la patria; por eso, sólo el día en que la educación del país sea un esfuerzo continuado, independiente de la acción política, podemos decir que empezará su definitiva edad de oro. — M. R.

**Congreso Científico Internacional Americano, Sección Ingeniería.** *Primera parte*, volumen II, dirigida por los ingenieros Santiago E. BARABINO y Nicolás BESIO MORENO, págs. 721. Editor Coni Hnos. — El presente volumen inicia la publicación de los trabajos aceptados por el Congreso Científico Internacional Americano. Comienza con la sección Ingeniería, de acuerdo con el orden establecido en la organización del Congreso; para la ordenación de los trabajos se ha consultado la opinión de las autoridades de la sección mencionada y las necesidades tipográficas que obligan á dejar para otro volumen, que constituirá la segunda parte de la sección Ingeniería, los dos importantes trabajos siguientes: *Régimen legal de las aguas de regadío en la República Argentina*, por el ingeniero Carlos Wanters; y *Obras de salubridad en la República Argentina*, por el ingeniero Agustín González. El presente volumen contiene trabajos de: Evaristo B. Moreno, Reposini, Gamberale, Torres Quevedo, Soldano, Romero, Anzorena, Dubau, Jolly, Cerinni, Luiggi, Otanelli, Bons, Segovia, Selva, Contaret, Carbó, Nielsen, Vicuña, Hoening, Monteverde, Dassen, Schulz, Morandi, Furgén, Genta, Calaza, Compte, Riqué, Chanourdie, Cicogna y Luca. — A. R.

**Educación**, por Raúl VILLARROEL. Santa Fe, 1913, págs. 86.— Tratar de la educación es tratar del mañana cercano, es tratar de la influencia benéfica ó maléfica, grande ó pequeña, que las generaciones que vienen han de ejercer en los destinos nacionales y humanos. Es, pues, solo la educación, entendiendo esta palabra en su más amplio sentido, la que puede dar al hombre un ser libre, responsable, consciente y humanitario.— *Evolución de la educación*—La educación comienza en el animal, que además de los instintos é inclinaciones adquiridas por herencia, recibe generalmente otra educación de sus padres, que le prepara para actuar con más ó menos ventajas en el medio en que ha de desarrollarse. Así muchas especies volátiles, antes de separarse de su progenitura, cuidan de dirigirla al vuelo, á la natación, á la caza ó á la pesca. La educación animal reposa en las mismas bases que la humana. Así, en muchas especies, los padres dan á sus hijos una educación práctica, una educación impuesta por el hombre, puede perturbar y aun metamorfosear por completo las tendencias llamadas instintivas, por el simple medio de ejercicios instintivos y seguidos de castigos y recompensas, igual que en la educación de las razas humanas inferiores. Las razas primitivas tienen una constitución mental infantil, solo la facultad de la memoria tiene cierto desarrollo, aunque no puede guardar más recuerdo que el de hechos concretos. Su inteligencia, casi nula, es inapta para la abstracción; tampoco puede fijar la atención: toda aplicación intelectual le fatiga y le impide reflexionar. El hombre salvaje es igual al niño civilizado. La educación primitiva es enteramente física, limitada á preparar al individuo á la existencia que le espera, á los peligros y fatigas, á las costumbres y creencias del medio. Siendo rechazada toda idea de progreso, sólo impera la idea conservadora. El lado

moral de tal educación se circunscribe á templar la voluntad y la resistencia al dolor. En esto se distinguen especialmente los pieles rojas. — *Ideal de la educación* — El A. extracta algunos párrafos del discurso pronunciado por el profesor M. Victoria, en el Congreso Pedagógico de 1905 que se reunió en Buenos Aires. «Hablar de educación en el sentido vulgar de los hombres, es hablar de la educación primaria. Y debemos recordar la influencia que, como factor civilizador, ha tenido la escuela primaria en todos los pueblos civilizados de la tierra. Hay que considerar en la educación cuatro aspectos: el desarrollo del espíritu, la educación de la conducta, el de la actividad física y el de la aplicación de esta actividad á las necesidades prácticas de la vida. La primera conclusión establece que «la escuela primaria debe completar la obra sana del hogar, fomentando la educación de jardines de infantes». Con relación á las aptitudes profesionales «debe estimular la capacidad práctica». Otro aspecto del trabajo escolar primario es el estético. Debemos fomentar las aptitudes artísticas, sobre todo las que están llamadas á tener aplicación inmediata en la vida. Bajo el aspecto *literario*, la escuela debe enseñar á leer y escribir correctamente la lengua nacional. Bajo el aspecto *científico*, la escuela primaria tiene por fin el desarrollo de las facultades mentales por medio de la investigación espontánea y de la trasmisión del minimum de conocimientos que preparan para la adquisición de los superiores. La escuela argentina realiza en este momento un verdadero proceso de evolución en este sentido. Bajo el aspecto *político*, la escuela primaria prepara al ciudadano para ser útil á su país, conservando y desarrollando el espíritu de la nacionalidad. Y bajo el aspecto *moral*, la escuela primaria tiene por fin el estimular la preparación del hombre bueno y de carácter, disciplinado para la libertad y el gobierno republicano, porque es evidente que el hombre superior es siempre más bueno, más enérgico y más inteligente y el ideal es hacer que el promedio de las medianías ascienda, no que surjan solamente las individualidades geniales». El A. está de acuerdo en todas las conclusiones expuestas por el señor Victoria, excepto en los últimos tres puntos: aspecto *científico*, *patriótico* ó *político y moral*. Bajo el aspecto científico, opina, que en el minimum de conocimientos que la escuela primaria debe transmitir, deben incluirse necesariamente las leyes trascendentales y ya bien demostradas por la ciencia contemporánea. Este minimum científico es indispensable para que el niño pueda, desde esa edad en que el criterio se está formando, adquirir en lo posible un conocimiento aproximado de la realidad de las cosas. Bajo el aspecto político el A. opina como Deden, que en el mencionado Congreso sostuvo la necesidad de sustituir la frase de la comisión: «deberes cívicos», con la de «deberes humanos», y la de «conservar y desarrollar el espíritu de la nacionalidad», con la de «desarrollar el espíritu de humanidad». Bajo el aspecto moral, desde el momento que se coloca el humanismo sobre el regionismo y la razón sobre la imaginación, surge lógica y forzosa la conclusión de la laicidad de la escuela.

*Necesidad de la educación* — Es necesario que la educación no sea la de unos pocos, sino, la de la masa, de la gran mayoría que aun permanece estacionada, sirviendo de estorbo á los bien intencionados, y de instrumento á los malos. Y no basta que aprenda á leer, escribir y contar: es menester que conozca sus derechos y sus deberes, que tenga una noción aproximada del conjunto, un conocimiento siquiera rudimentario de la ciencia actual. La mayoría está atrasada en 3, 4 ó 5 siglos; hay que ponerla al día, contener algo á los demasiado avanzados y empujar mucho á los rezagados. Debemos proseguir y aumentar la educación por todos los medios, pues de otro modo, rotos ya los yugos, la libertad degenerará en licencia. Hay que difundir la instrucción y la moral humana por todos los medios: imprentas, libros, museos, bibliotecas, exposiciones, concursos, escuelas, colegios, universidades, academias, talleres y fábricas, estímulos y recompensas. Hay que favorecer, en fin, el mérito propio y no el prestado. — A. A. ROBASSO.

## REVISTAS

**Il lavoro mentale dello scolaro**, *Rivista Pedagogica*, Mayo, 1914, vol. 5, Milán, Roma, Nápoli. — En Milán, el 16 de Abril de 1914, en la Sociedad de Higiene tuvo lugar la quinta conferencia del curso de higiene escolar, dada por Sante de Sanctis, profesor de psicología experimental de la Universidad de Roma.

Comenzó por establecer los derechos del trabajo mental sobre los del trabajo manual y sostuvo que el trabajo humano, en el fondo, no es doble sino único, porque cada trabajo bosqueja la unidad psicofísica del hombre y resulta de elementos musculares y psíquicos. Las dos curvas del trabajo del hombre — el ergograma y el psicograma, como se realizan en los laboratorios — guardan entre ellos profunda analogía.

El orador describió la curva del trabajo mental y sus factores explicando la influencia de los elementos físicos sobre el funcionamiento de la curva, refiriéndose á experiencias especiales del laboratorio de psicología de Roma. La higiene mental no puede limitarse á dar normas para evitar la fatiga; pero debe indicar los medios para obtener el mayor beneficio con el minimum de desgaste energético; debe combatir la pereza mental.

El profesor de Sanctis indicó, además, los principios de higiene del trabajo mental; favorecer la voluntad de trabajar aumentando dificultades con relación á la edad y cultura de los niños; favorecer el ejercicio, y el bienestar; evitar la fatiga determinada por el trabajo excesivo manteniendo á los alumnos en el trabajo óptimo; adecuar el trabajo mental escolar á la energía de los niños y tener en cuenta los tipos de trabajo. Después, ejercicios basados en la influencia del

ritmo sobre el trabajo; concluye demostrando las exageraciones en que incurren los que hablan de la fatiga de los alumnos de las clases elementales y afirmando que la poca fatiga es útil para el desarrollo psicológico y es necesario para formar el carácter de la juventud. — A. A. ROBASSO.

**Congresso internazionale di Neurologia, di Psichiatria e di Psicologia**, *Rivista Pedagogica*, Mayo 1914. Vol. V, Milán, Roma, Nápoli. — La Sociedad de Neurología, adhiriéndose á la invitación del Comité Holandés, que ha organizado el Congreso de Amsterdam en 1907, ha aceptado el cargo de organizar, en colaboración con la Sociedad de los alienistas suizos, un nuevo Congreso de Neurología, de Psiquiatría y de Psicología. La multiplicidad siempre creciente de las investigaciones que se refieren al sistema nervioso, ha permitido afrontar sin temor la organización de esta reunión científica malgrado la breve distancia entre los Congresos de Londres y Gand. Según el programa, el Congreso de 1914 deberá presentar un cuadro lo más completo posible, de los progresos hechos en el sistema nervioso, considerado en su acepción más amplia. Es evidente la importancia que deben asumir en Congresos de esta naturaleza, las cuestiones que se refieren al dominio de la Psiquiatría propiamente dicha. Se le ha acordado un puesto importante á la Psicología porque la Psicología basada sobre datos experimentales es un auxilio indispensable en el estudio de la Patología mental. En cambio, se han excluido de los trabajos del Congreso, las cuestiones relativas al cuidado de los alienados, los cuales pueden ser tratados con mejores resultados en Congresos especiales.

El Congreso comprende tres secciones: I. Sección de Neurología; II. Sección de Psiquiatría; III. Sección de Psicología. En esta última sección se tratarán los siguientes temas: 1º *La herencia psicológica*, prof. F. W. Mot, Dr. P. L. Ladame. 2º *La educación de los jóvenes delincuentes*, prof. J. C. Ferrari. 3º *La psicología en la escuela*. 4º *Las bases biológicas de la psicología*, prof. Flournoy. 5º *Los tests de la inteligencia*, prof. Ziehen, Dr. Simón, Jon, Descœuderes. 6º *Inconciencia, conciencia y atención*, prof. Morton Prince, Dr. Rignano. 7º *La psicología del sueño*, prof. Sante de Sanctis, Dr. Young. — A. A. ROBASSO.

**La memoria e la pedagogia**, por Pablo ENRIQUÉS. — Revista «*Psiche*». — Abril-Junio 1914. N.º 2. Firense. — I. *Estado de los estudios sobre la memoria*. — Sobre el problema de la memoria se han ocupado ya muchos psicólogos y pedagogos; la definición de la memoria, la distinción de los recuerdos, verdades de las reminiscencias vagas; los métodos para aumentar la facultad mnemónica, y los artificios para recordar mejor las nociones, números, nombres, hechos; las asociaciones mnemónicas más frecuentes; la posibilidad de aprender determinadas nociones por medio de sensaciones visivas, más que acústicas, y viceversa, todos estos problemas han sido discutidos y resueltos de diversos modos; y mien-

tras algunos consideraban á la memoria como una facultad extremadamente opuesta al ingenio, otros la consideraban muy semejante, aludiendo á la memoria asociativa, la que reconoce las relaciones entre las cosas. Sobre la memoria se han hecho también múltiples experimentos. Los resultados de todo este trabajo son muy deficientes; no se ha enseñado á aprender las cosas con menor fatiga, puesto que se quejan que los niños, en las escuelas, se cansan mucho y no aprenden nada; no se ha dicho, con cuáles ejercicios se puede educar la memoria, como muchos hacen ejercicios metódicos para educar los músculos, nadie hace ejercicios metódicos para educar la memoria.— *Memoria útil y memoria inútil*— La memoria inútil es de la que se habla siempre. Es la que se opone al ingenio; buscada en la escuela; aquélla que procura educar con el estudio escolar, que sirve para los exámenes; es aquélla, sobre la cual han hecho experimentos los psicólogos é inventado métodos y sistemas los pedagogos. La memoria útil está oculta. No se dá recuerdos precisos de las cosas; ni cifras, ni recuerdos de palabras. No se permite pasar al examen. No se recuerda cosas aprendidas 20 años antes ó en el mismo día, los recuerdos no son clarísimos, pero suficientemente claros para poder ordenarlos; y cuando un hecho nuevo se presenta, evoca aquellos recuerdos (ceranos ó lejanos); que se encuadran lógicamente en el hecho nuevo, lo completan, lo componen, etc. Esta memoria nadie trata de educarla.— *Estudio escolar y recuerdos verbales de los hechos*— El A. sostiene que la escuela considera, sobre todo, la memoria inútil; que la memoria útil, que se ha olvidado, no ha entrado á formar parte de las enseñanzas escolares. ¿Los profesores han educado la memoria de los escolares? Observamos: que hay muchos que en los últimos años de estudio conocen menos que en los primeros las cosas que han estudiado y repetido. La memoria inútil no ha sido educada, entonces. Y no ha sido educada por una razón simple: que la memoria inútil va disminuyendo más y más, á medida que se crece. No tienen razón los que dicen que los viejos son desmemoriados; todos lo son, en relación á los jóvenes; con la edad se saben más cosas, y cosas difíciles se han tornado fáciles; pero la memoria no ha aumentado. Ahora bien, la escuela que impone hechos y quiere que se recuerden, tilda de ignorantes aquéllos que no tienen conocimiento de la primera serie de hechos; y critica débilmente á los que poseen el recuerdo de los primeros, pero no de los segundos, como el individuo que sabe y no es capaz de hacer consideraciones «filosóficas» demasiado difíciles y elevadas.— *Asociaciones formales y sustanciales*— Las asociaciones formales tienen por objeto el recuerdo de los hechos separados; y de asociaciones que tienen apariencia. Las asociaciones sustanciales, que forman la comprensión de las cosas, mientras tienen por efecto el recuerdo involuntario de los hechos simples, constituyen en cada caso un tejido constituido de hechos nuevos; tales asociaciones se forman en nuestro cerebro, van creciendo á medida que crece la aptitud de aprender. Las asociaciones formales no nos conducen á estos

resultados. Debemos tener en cuenta que el estudio debe prepararse con una masa de nociones, un tejido de nociones tales, que una nueva noción que llega pueda asociarse inmediatamente bien. Recordar hechos poco relacionados, no permite que las últimas nociones se asocien bien con las precedentes. — *Memoria é ingenio* — Como la fuerza muscular crece con la edad, así también el ingenio. Existen en el hombre aptitudes que disminuyen y aptitudes que aumentan. Entre las primeras, tenemos la memoria bruta de las cosas separadas. Y es difícil de educar; si bien es cierto que por medio de artificios mnemónicos se puede aprender y recordar más pronto números, versos, etc., esto no significa que la memoria haya sido educada. El ingenio puede ser educado en sus diversos aspectos, perfeccionando los sistemas asociativos de la memoria misma, es una auto-educación; pero tal educación puede ser dada por otros. — *Memoria é inteligencia* — Por lo común no se entiende por inteligencia la facultad de comprender en general, sino también en un modo más especial, la facultad innata de comprender, la aptitud propia, individual, independiente de cada educación recibida; y contrapone la cultura á la inteligencia; se dice, v. gr., de una persona que es inteligente, pero ignorante. En todas estas expresiones, que suponen la independencia entre las dos cualidades — inteligencia y cultura — existe un error profundo porque la facultad de comprender, como capacidad propia innata, se acentúa más en el individuo que la cultiva. — *Memoria y fantasía* — La fantasía se desarrolla más con el cultivo de la memoria asociativa. Giachetti, en su libro sobre la fantasía, distingue ésta de la imaginación, llamando imaginación la capacidad de formar imágenes de cosas nuevas ó que parecen nuevas, pero sin ninguna dirección; en el concepto de fantasía, ellos consideran lo que ha alcanzado un desarrollo determinado y que se puede reunir mediante la imaginación. La idea nueva surge en la cabeza de los que tienen mejores recuerdos. El genio italiano, fantástico por excelencia, ha sido casi siempre notable por una versatilidad comprensiva verdaderamente maravillosa. La fantasía aumenta con el ejemplo y con el ejercicio. En fin, una base mnemónica bien hecha disciplina la fantasía científica, dentro de lo verosímil. — *La memoria y las diversas materias de estudios en la escuela.* — Cada materia tiene su carácter diferencial. Cada materia es capaz de educar, sobre todo, un lado de la memoria. Las matemáticas, sirven para educar la lógica formal. El latín sirve para la crítica lingüística. Las ciencias experimentales para la crítica de los hechos. La geografía y la historia para el desarrollo del espíritu sintético. La literatura en general, la música, la pintura, para la estética. El A. habla de la escuela; piensa al nivel de la edad y de la cultura de los jóvenes. Más amplio es, fuera de la escuela, el fin de las diversas materias; materias inútiles para los niños que no la comprenden, puede tener un alto valor. Y se debe procurar de hacer servir cada materia á un determinado desarrollo y no á todos, porque quien quiere mucho nada tiene. — AURORA A. ROBASSO.

**La vita affettiva dei bambini: IIIº Los sentimientos superiores**, por José FANCIULLI.—Revista «*Psiche*». Abril-junio 1914. Nº 2. Firenze.—1) *El sentimiento religioso*.—En el primer período, al niño se le induce á cumplir ciertos actos, que interpreta muy arbitrariamente, y que con la constante repetición tienden á convertirse en aptitudes. Un poco más tarde penetra en el mundo bíblico, leyendo ú oyendo los relatos de la historia sagrada. Más tarde, se observa en ellos una verdadera afectividad religiosa, un sentimiento, que con el progreso de la experiencia se hace siempre más específico. Los elementos afectivos que primero se manifiestan, se pueden agrupar en dos órdenes distintos: sentimientos de obligación y sentimientos de ternura.

Las prácticas religiosas más simples se enseñan siempre con un carácter de necesidad. Esta necesidad surge de la invariable periodicidad de los actos, de la importancia que los mayores de la familia dan á los actos mismos. Darse cuenta de esta necesidad equivale á sentir profundamente la obligación de la práctica religiosa. ¿Pero respecto á qué, hacia qué cosa el niño se siente obligado? Primeramente hacia sí mismo. Indirectamente con un proceso que se desarrolla y se completa en un tiempo más ó menos largo, el niño llega á referir la obligación hacia el ser que imagina con mayor ó menor claridad, ayudado por elementos imaginativos. Paralelamente á este sentimiento, surgen estados de ternura. Pero esta ternura no puede ser comparada con los sentimientos que el niño siente hacia sus padres, hermanos, amigos. Es una ternura rodeada de misterio; más intensa, más augusta. La fusión de los elementos sentimentales conduce poco á poco á otras formaciones que completan el prisma de la vida religiosa.

2) *El sentimiento moral*.—La sujeción de la propia voluntad á una voluntad que impone norma de vida, y la intuición de esta norma como puesta al servicio de cada voluntad, son los fenómenos psíquicos más interesantes de la vida moral. La satisfacción moral y el remordimiento son sentimientos bien definidos que el niño experimenta en su vida cotidiana. Los otros estados que son como el contenido más alto de la forma ética, es decir, los sentimientos altruistas de la caridad á la generosidad, tienen su base en el sentimiento de obligación y en la simpatía. La lucha contra el egoísmo puede ser bien conducida, cuando todo el ambiente familiar sea pródigo en ejemplos. El sentimiento moral en el niño, está completo cuando después de las numerosas experiencias, le sigue una fuerza latente, dispuesta á culminar en las emociones típicas. Está completo cuando el niño sabe precisamente lo que es bueno y lo que es malo, por revelación inmediata y segura de la conciencia. El niño que posee una educación completa, llega á sentir su deber; algunas veces violarán la ética; pero en cada caso la voz de la conciencia le dirá que ha procedido mal.

3) *Los sentimientos estéticos*.—El niño está dispuesto á admirar todos los objetos estéticos que no exigen, para ser comprendidos, un trabajo intelectual complicado, superior al grado de desarrollo de su psiquis. La arquitectura que en los niños llama poco la atención,

causa en ellos admiración cuando presenta caracteres estéticos muy inferiores. La escultura es un arte que interesa mucho á los niños, los cuales preferirán una estatua horrible de cera á una obra de Fidias. En cambio, la pintura es capaz de producir también en los niños delicados, conmociones estéticas. Naturalmente, no debemos llevar al niño delante de un fresco de Cinabre ó una tela de Cézanne; para gozar, es menester que encuentre rápidamente la respuesta á preguntas como ésta: «¿qué es esto? ¿qué es lo que hace?». De la música aprecian las canciones populares, los aires de danzas y de marchas. La intensidad del sonido es un coeficiente notable de goce. Prefiere una orquesta á un ejecutante virtuoso, y más aun, una banda. La voz humana tiene más simpatías. En cuanto á literatura, lo maravilloso atrae mucho al niño; y los escritores preparan para ellos variaciones fantásticas de temas viejos. El ejercicio de la fantasía por la fantasía es el preferido. El «Corazón» de De Amicis ha tenido un gran número de pequeños lectores, porque habla al corazón de ellos. Y el famoso *Pinocchio* ha tenido mayor importancia, porque reúne al mismo tiempo, elementos fantásticos, cómicos y sentimentales.

Los libros y los diarios para los niños son, por lo general, ilustrados, y ofrecen así el medio de educar el gusto también en el campo del arte pictórico. Los pequeños prefieren los dibujos de colores vivos. Los niños, salvo raras excepciones, no les gusta el dibujo caricatural y grotesco porque no lo entienden.

Resumiendo los caracteres esenciales de la actividad estética del niño-espectador, podemos observar, en primer lugar, la importancia dada por él á lo que en términos clásicos se llama «el contenido» y que en lenguaje no menos clásico se llama «forma». El interés converge casi enteramente «sobre aquello que está representado» no en el «modo de representarlo».

Todos estos sentimientos superiores se forman y se perfeccionan con la educación indirecta y directa del ambiente social. El arte de la educación tiene todavía grandes fines que llenar. Hemos destruído mucho; y recién comenzamos á reedificar.—AURO-RA A. ROBASSO.

**Psicología pedagógica y pedagogía psicológica**, por Juan CALÚ. Revista *Psiche*, Abril-Junio de 1914, No 2. Firenze.—El progreso de la pedagogía en estos últimos tiempos, presenta este fenómeno á primera vista paradójal: que, mientras se han aumentado las investigaciones de la psicología en servicio de la ciencia y de la práctica de la educación, se han ido multiplicando las objeciones acerca de la dependencia de la pedagogía respecto á la psicología. Las objeciones más sólidas son las de Sallwürk y de Messmer, que conciben en las leyes lógicas más bien que en las psicológicas el fundamento del método, tienen en cuenta, sobre todo, el problema didáctico. El que más radicalmente ha contrapuesto el método didáctico al de las ciencias, en cuanto á que el primero es exclusivamente psicológico y el segundo lógico, ha sido Ziller: para el cual la ciencia tiene un método esencialmente de-

ductivo, procede de principios en los cuales se subordina la verdad siempre más particular, mientras la enseñanza forma grupos de representaciones relativas á partes diversas de la ciencia, elaborándolos hasta aproximarse al sistema científico. Para el desarrollo del conocimiento infantil no puede haber otro método que el lógico-científico de la investigación. En fin, se quiere llevar al niño á juicios exactos; y para la exactitud de los juicios no hay otra norma que la lógica. La didáctica, en fin, es una ciencia normativa porque se funda en leyes lógicas. Cuando decimos que un procedimiento didáctico no es psicológico, esto no quiere decir que sea un proceso psíquico imposible. La didáctica de Messner, como cada didáctica parcial, pero adecuada á los problemas que deben resolverse debe, para acentuar la función de la norma lógica, admitir un dualismo, una distinción del momento lógico por una parte, y del momento psicológico por otra. ¿Qué relaciones guardan entre sí estos dos momentos? ¿Es posible hacer entrar el momento psicológico en el lógico ó éste en aquél? Observamos, ante todo, que la norma lógica puede considerarse como el resultado de la finalidad.

En resumen: significa que el proceso de la enseñanza debe arribar á la determinación, en la conciencia del niño, de conceptos y juicios exactos y justos? En tal caso, este es el resultado; pero la manera de reunirse consistirá en procedimientos psicológicos de naturaleza en gran parte, no lógica. Es que es menester observar: 1º que esa lógica no es el fin exclusivo del procedimiento didáctico, en cuanto éste debe también tender á que un conjunto de resultados sentimentales-prácticos inseparables de la simple claridad y exactitud lógica de los conceptos y de los juicios determinados por el proceso de enseñanza; 2º que la formación de los conceptos y juicios lógicamente claros y exactos, se asemejan á un concepto-límite, si consideramos que las diversas fases porque pasan inevitablemente el pensamiento y la conciencia del niño, no son más que continuas *aproximaciones* á la verdad, valores provisionarios, importantísimos como grados de *desarrollo*, pero desprovistos de verdadero valor del punto de vista de la verdad objetiva y del pensamiento lógico absoluto.

En la segunda hipótesis: ¿se quiere quizá considerar como esencialmente lógico cada proceso que conduce á un resultado que llega á un valor lógico? En tal caso, bastaría la finalidad lógica para dar un carácter análogo á todo el proceso. Pero esto es arbitrario del concepto lógico. Es necesario distinguir entre los movimientos que podemos decir *intra-lógicos* del pensamiento, que son los menos interesantes desde el punto de vista didáctico, y aquellos que no son propiamente lógicos, pero que constituyen el pasaje de un momento no lógico á un momento lógico del pensamiento.

Entonces es menester distinguir aquello que es *simplemente* psicológico de lo que es lógico: y es esta la negación de cada psicologismo que quiere reducir la ley lógica á leyes psicológicas, ó al simple significado de *hechos* psíquicos. ¿Pero quiere decir que el

concepto de lo *lógico* no puede y no debe entrar en el psicológico?

En cada caso, también las leyes lógicas existen como procesos psíquicos, como realidad psíquica.

La objetividad de estas leyes no excluyen su inherencia á la realidad psíquica, su *esistere soggetivamente*. La realidad psíquica puede ser distinta en *coscienza psicologica* pura y simple en *coscienza normale*. Comprendemos la continuidad posible entre estas dos formas de conciencia, en cuanto á que los elementos psíquicos pertenecientes á la primera tienden á organizarse en las formas de la conciencia normal.

El problema didáctico no está resuelto por las consideraciones de las leyes lógicas, es decir, por las consideraciones *estáticas* que responden y no responden al criterio de lo verdadero. El proceso didáctico, es proceso, movimiento que se efectúa á través de la voluntad; y este movimiento no se desprende de la aplicación de las leyes lógicas, sino que termina á través de una realidad psíquica que se adapta á las leyes lógicas, que no es verdad, pero que tiende á serlo.

A las objeciones de Messner contra la *didáctica psicológica* corresponden las de Natorp contra la *pedagogía psicológica*. A la concepción herbartiana, de una pedagogía fundada sobre dos ciencias filosóficas, cuales son la psicología y la ética, Natorp opone la necesidad de tomar como base toda la filosofía como unidad indivisible. Pero la ética no puede ser considerada como la única que determina el fin, porque no da más que leyes para la voluntad, mientras que la educación es y debe ser el desenvolvimiento armónico de todas las fuerzas esenciales del espíritu y la lógica no puede contribuir á la determinación del fin, porque da solo leyes al pensamiento; la Estética, porque da leyes á la fantasía creadora, la Filosofía de la Religión, porque establece las bases de la validez objetiva de la conciencia religiosa. Pero no se puede decir que las ciencias *normales* determinan, con la moral, el fin educativo. Porque la Lógica, Estética, Moral, Filosofía de la Religión no hacen más que establecer en forma objetiva válida el contenido de la vida espiritual ó describe el proceso natural donde según ciertas leyes propias, se constituyen un mundo ético, un mundo científico, un mundo artístico, un mundo religioso. Pero estos mundos deben constituir una unidad íntima, que actúa en todo el proceso de formación del espíritu, desde los elementos más simples hasta los más elevados; y tales unidades no pueden existir sino en aquellos que Natorp llama conciencia objetiva pura, que es la conciencia filosófica. Todo aquello que es universalmente válido en la pedagogía no puede ser dado más que por la filosofía. Es evidente que la argumentación principal de Natorp consiste en hacer aparecer como leyes objetivas, aquellas leyes que, según la apariencia, son consideradas como leyes psicológicas del desarrollo.

En la enseñanza no es el punto de vista objetivo, sino el subjetivo, el más elevado, aquel que determina su método, y la principal

pregunta que se debe hacer es: ¿Cómo debe ser tratado este objeto según las leyes de la evolución de la naturaleza humana y desde el punto de vista del niño? Si así es, el conocimiento preciso de las funciones psíquicas en sus leyes esenciales, en sus grados de desarrollo, en sus diferencias típicas individuales y en su capacidad de aplicación en los procesos de educación, puede darse una solución teórica y prácticamente exacta del problema educativo.

Ahora bien, no se debe confundir la *pedagogía psicológica* y la *pedagogía experimental*; porque, si la pedagogía psicológica se sirve también como la psicología misma de la experiencia, no por eso es necesariamente experimental. Por otra parte, no se debe distinguir, entre experimento psicopedagógico y experimento puramente pedagógico, el cual consiste en determinar experimentalmente el valor de un método dado ó medio de enseñanza, en cuanto se constata los resultados y las consecuencias, más ó menos conforme á los fines á que se quiere llegar. De hecho, hay experimentos del primer género que son también verdaderos experimentos, pedagógicos: las investigaciones, como por ejemplo, de la memoria (de Ebbinghaus, Steffens, Meumann, Ebert y Meumann), son también verdaderas investigaciones alrededor de los métodos de ejercicio y educación de la memoria. Viceversa, el experimento directo tiende á reconocer el valor de un método educativo, es siempre una especie de reactivo apto para poner a prueba el grado de desarrollo y la particularidad funcional de la individualidad psíquica. Es por esto que es necesario tener presente la relación estrecha que existe entre los dos géneros de investigaciones. — AURORA A. RO-BASSO.

**Il sonno**, conferencia dada en la sesión del 26 de Abril de 1914, por el profesor Alberto SALMÓN. Revista *Psiche*. Abril-Junio de 1914, No 2. Firenze. — El sueño es uno de los problemas más difíciles que interesan á la biología y á la psicología. ¿Por qué, preguntamos? He aquí una cuestión que tanto interesa. Muchas teorías se han expuesto para explicar la causa del sueño; se ha afirmado que es el resultado de una anemia, de una congestión cerebral, de una asfíxia periódica del cerebro, de un fenómeno neuro-dinámico, de un acto inhibitorio, etc. Las teorías más aceptadas son las tóxicas y las psicológicas. Las primeras sostienen que el sueño es un fenómeno tóxico de los centros nerviosos, debido á los productos tóxicos que se acumulan durante la vigilia; las segundas sostienen que el sueño es una función psíquica. Esta última teoría psicológica de Claparède merece especial atención. El sueño es favorecido como puede ser retardado por la voluntad.

El acto de dormirse tiene la plasticidad propia de los actos instintivos, es decir, es un acto global que monopoliza la actividad del organismo, y es regularizado por la ley del interés momentáneo. El sueño puede ser parcial; se puede dormir solamente por ciertos excitantes. Estos hechos nos llevan á la conclusión de que el sueño es estimulado, generalmente, de excitantes puramente psíquicos y es el producto de actos instintivos. Pero si consideramos al sueño

como una actividad psíquica porque está estimulado por excitantes psíquicos y es el producto de actos instintivos, debiéramos llamar también funciones psíquicas á la digestión. Pero, el sueño disminuye en todas las condiciones fisiológicas y patológicas donde la vida psíquica domina á la vegetativa, y aumenta en las condiciones opuestas. La necesidad del sueño es análoga á la necesidad de comer, dormir, etc., es decir, son necesidades esencialmente vegetativas donde el interés orgánico se impone á menudo, al psíquico. Notable es la analogía del sueño con el letargo invernal de los mamíferos, con el estado de crisálida, estados precedidos por la secreción interna de órganos especiales. Estos hechos favorecen la hipótesis de que el sueño es una función vegetativa de secreción destinada á la reparación orgánica de los centros nerviosos. Según la opinión del A. este fenómeno se produce en la célula nerviosa cortical, y consiste en la elaboración de una substancia de reserva; dicha «substancia de Nisst ó elementos cromatófilos», están destinados á la reparación orgánica y quizá también á la desintoxicación de las células nerviosas. Esta substancia se origina por un proceso de secreción interna análoga á la glicogenia, por un proceso acompañado de la deshidratación del elemento celular; esto explicaría la pérdida de la excitabilidad y de la conductibilidad de las células nerviosas. El sueño sería, de este modo, la expresión, la consecuencia misma del proceso de reparación de los elementos nerviosos.

La exposición de estas teorías ha dado lugar á discusiones. Así, Siciliano opina que: con la teoría de una secreción interna no se puede explicar un hecho de experiencia común, es decir, que «más que se duerme más se dormirá». Y si la función del sueño, reparadora, prepara los centros nerviosos para la actividad sucesiva de la vigilia, ¿cómo, entonces, un exceso de tal función trófica ultrapasa su desarrollo, llevando á una consecuencia opuesta? Giachetti dice que no se sabe aún si los elementos cromatófilos están destinados á la reparación orgánica durante el sueño. — AURORA A. ROBASSO.

## VARIAS

**Intercambio Universitario.** — *Las conferencias del doctor Enrique Herrero Ducloux, en Santa Fe.*—No reconozco á la Universidad de Santa Fe, ni á la de Buenos Aires, ni á la de La Plata, ni á ninguna en particular; reconozco en ellas á una sola: á la Universidad Argentina. Sarmiento hubiera sonreído, viendo acercarse una época feliz, al escuchar estas palabras del doctor Herrero Ducloux. En ese ambiente amplio del trabajador que cuida sus eras predilectas y que ama el verdor de las ajenas porque el