

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e in-voilabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los *Estatutos*.)

Domicilio: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

El BOLETIN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.

AÑO LIV.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1930.

NUM. 848.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los centros de interés, los «proyectos», y la simplificación del empleo del tiempo, por *Mr. Butts*, página 353.—Valor pedagógico de la ortofonía (conclusión), por *D. J. F. Corredera*, pág. 357.—Valor educativo de la enseñanza matemática, por *D. J. Rey Pastor*, pág. 363.

ENCICLOPEDIA

El segundo milenario de Virgilio en el antiguo y en el nuevo continente, por *Madeleine Barré*, pág. 370. Un «panorama» de la sociología contemporánea, por el *Prof. D. Adolfo Posada*, pág. 378.—El conocimiento de «los otros sujetos» (orientación en el problema) (conclusión), por el *Prof. D. J. Vicente Viqueira López*, pág. 380.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 384.

PEDAGOGÍA

LOS CENTROS DE INTERÉS, LOS «PROYECTOS», Y LA SIMPLIFICACIÓN DEL EMPLEO DEL TIEMPO, por *Mr. Butts*.

¿Qué es un centro de interés? Un asunto que interesa en general a los niños normales y alrededor del cual se puede, en un momento dado, agrupar toda la enseñanza. En Estados Unidos se ha dado el nombre de *Project method*, o método de «proyectos», al de los centros de interés. Parece que el término «proyecto» fué empleado por primera vez, en 1908, por M. Stimson, a propósito del trabajo escolar, en el programa de las escuelas profesionales de agricultura en el Estado de Massachus-

setts. Se trataba de concretar la enseñanza agrícola, que interesaba muy poco a los alumnos. En vez de aprender teóricamente cómo deben hacerse las cosas, los jóvenes se entretenían en cultivar patatas, criar gallinas o un ternero. Según M. Stimson, todo el trabajo de una granja se descompone fácilmente en actividades que se pueden llamar *proyectos agrícolas*. En efecto: decidirse a formar un jardín, buscar los medios de mejorar tal o cual cultivo, trazar el plano de un nuevo sendero y practicarlo de inmediato, todo eso es *proyectar* algo útil. En cuanto se propuso a los alumnos que cultivaran patatas para obtener la mejor cosecha posible, en vez de enseñarles, en un curso, a conocer las diversas variedades de dicho tubérculo y a trabajar de tiempo en tiempo en un campo, cosas que nada les interesaban, se apasionaron por aquel *proyecto*, y fué tal el éxito, que, en 1911, el Estado declaró obligatorio este método para la enseñanza de la agricultura.

Propiamente hablando, no era un nuevo método, sino una aplicación del método experimental. Sin embargo, la palabra (y la cosa) cayeron en gracia, a tal punto que hoy se aplican un poco sin ton ni son. En Estados Unidos, los programas rebosan de *proyectos*; todo es materia para establecer *proyectos*; y, sin embargo, lo que se decora con ese nombre no tiene, a veces, ningún valor pedagógico.

El verdadero y sano *project method* se desprende de los principios del gran educador Dewey; Kilpatrick, del «Teachers

College» (Escuela Normal) de Columbia University, lo ha descrito muy bien en un folleto, y algunas escuelas primarias experimentales de su país lo aplican admirablemente.

Un *proyecto* es, para Kilpatrick, un acto o una serie de actos que el niño cumple voluntariamente con un fin dado, y ese cumplimiento se efectúa en un ambiente social bien definido, esto es, en la clase, que es una verdadera comunidad infantil. La acción socialmente útil, que tiene un fin determinado, es la unidad en la base de la vida digna de una democracia; y debe ser también la unidad en la base de la vida escolar de los futuros ciudadanos de una democracia. Por otra parte, los años infantiles constituyen un importante período en la vida del individuo, por lo que deben considerarse así y no como una simple preparación para la vida del adulto.

Más aún: viviendo plenamente su vida y cumpliendo acciones que tienen un fin determinado es como el niño se preparará mejor para la vida de adulto. Kilpatrick, que es un psicólogo prudente y sagaz, demuestra que dicho método está muy de acuerdo con las leyes que rigen el acto de aprender, y está coronado por el éxito, puesto que enseña al niño a reflexionar, a ordenar su trabajo y a perseverar en la acción: forma el carácter. Entiende Kilpatrick que cualquier estudio, aún el muy mecánico de aprender la tabla de multiplicar, sólo es fecundo si entra en un *proyecto*. Para apoyar su afirmación, cita numerosos ejemplos, pero no es posible disimular que algunos de ellos son bastante artificiales. Kilpatrick admite también el *proyecto* sugerido por el maestro. Según su opinión, el *proyecto colectivo* es mucho más fecundo que los *proyectos individuales*.

He aquí algunos ejemplos de proyectos colectivos:

Construir una aldea con casas hechas de cajones, amuebladas, habitadas por muñecas y alumbradas eléctricamente; *construir una ciudad* con ferrocarril eléctrico, servicio de correos, almacenes, etc.; *formar en el jardín de la escuela* un

mapa de los Estados Unidos, en gran escala, con sus ciudades, sus lagos, sus montañas, sus bosques, algunas líneas de ferrocarril, etc.; *dramatizar* un período de la historia o un cuento. Otros ejemplos, con su descripción detallada, se han publicado en la *Nueva Educación*, año 1928, por Marta Bossavy, sobre la *City and County School de Nueva York* (véase la nota al final de este artículo); en *L'Éducateur*, T 7 de marzo de 1925, págs. 69 a 71, por Pedro Bovet, con motivo del libro de Collings titulado: *An Experiment with a Project Curriculum*, así como también en el *Schoolmaster and Woman Teacher's Chronicle*, 3 de mayo de 1928, artículo de G. Corner titulado: *An Ideal School planned by Boys*. En Francia, *L'imprimerie à l'école* (método de Freinet, Bar-sur-Lou, Alpes Marítimos), así como también gran número de actividades emprendidas por las *Cooperativas*.

Se observará que los *proyectos* de las escuelas americanas son más libremente elegidos que los *centros de interés* en las escuelas de Europa continental (Escuela Decroly, en Bruselas, Escuelas de Viena). Las de Gran Bretaña siguen más bien el método americano.

De más está el decir que el *Project Method* no podría sujetarse al empleo rígido del tiempo, fijado una vez para siempre, pues, ¿hay algo que sea más penoso que el recortar una hermosa mañana de trabajo, en dividirla a toque de campanilla en particillas desprovistas completamente de interés? Así, sería imposible embeberse en un trabajo entregándose a él con alegría.

Desgraciadamente, el gran favor de que goza el *Project Method*, lo ha hecho adoptar en algunas partes por maestros incapaces de manejar un instrumento tan delicado como ése. La clase se transforma entonces en campo de batalla de multitud de pequeños proyectos sin ilación que a nada conducen, que nada enseñan a los niños, haciéndoles vivir en una especie de indolencia agitada, nociva en extremo para su desarrollo armónico.

El profesor Alberty, de la Universidad de Ohio, escribió una monografía de este

método en la que lo define con precisión y procede a su crítica. He aquí la definición que adoptó después de haber considerado las de todos los predecesores, sin aprobar ninguna completamente: «El método de los *proyectos* tiene por punto de mira la adquisición de la ciencia (esto es, persigue la adquisición de conocimientos, de hábitos, de técnicas, de ideales, etc.) *indirectamente*, por medio de actividades que presentan las características siguientes: a) el fin que atrae al alumno y le hace desplegar toda su energía no es la adquisición de los conocimientos que el *maestro* tiene en vista; b) por otra parte, los conocimientos que el maestro tiene en vista son indispensables para el niño a fin de que alcance su propio objetivo. Por consiguiente, los conocimientos que deben adquirirse son, en cierto modo, un *subproducto* de la actividad infantil: no son absolutamente buscados por él».

El Sr. Alberty afirma que éste método es especialmente útil para los niños de 6 a 12 años. La educación recibida debe permitir que el alumno pase en seguida a la abstracción; el *Project Method*, empleado constantemente con niños mayores, hace que corran el riesgo de mantenerlos demasiado exclusivamente en el dominio de lo concreto.

Es necesario que los niños sean capaces de tomar parte imaginariamente en los *proyectos* vividos por la Humanidad en lo pasado, así como también en los que persigue actualmente en tal o cual país, en tal o cual dominio. Además, sería muy sensible que el niño, desde los 12 ó 13 años de edad, no pudiera interesarse por los conocimientos, como tales conocimientos, independientemente de situaciones inmediatas.

También es necesario que se establezca en el espíritu del niño un *orden* lógico y un enlace de los conocimientos, pues si éstos no están organizados, difícilmente se pueden utilizar y no conducen a la cultura verdadera. No es el *Project Method* el que puede organizarlos; por consiguiente, es indispensable repasar los conocimientos adquiridos y agruparlos, considerándolos desde otro punto de vista. El

Project Method sigue siendo un buen estimulante para los niños, pues simplifica el empleo de su tiempo y da vida a su programa.

En la escuela secundaria, el *proyecto* puede emplearse aún muy útilmente, de tiempo en tiempo, en ciertas asignaturas, como, por ejemplo, en los idiomas (dramatización de un acontecimiento, de un cuento o de una novela; representación de una obra del repertorio clásico); la historia, la geografía, la instrucción cívica, las ciencias naturales. Los libros tienen naturalmente allí mayor aplicación que anteriormente, pero menos los manuales que las obras de consulta. Veinte clases de escuelas secundarias de Nueva York, al desarrollar un maravilloso *proyecto*, han compuesto un libro muy notable y extremadamente viviente: *Our City, New York*. De más está el decir que el *proyecto* individual no debe ser eliminado por completo: en un momento dado, puede tener gran valor educativo.

En cuanto a la simplificación del empleo del tiempo, puede obtenerse en la escuela secundaria por otros medios distintos de los empleados en los centros de interés o en el *proyecto* cívico. El director de la Escuela de Hof-Oberkirch, en Suiza, ha obtenido excelentes resultados permitiendo que sus alumnos trabajen en dos o tres materias solamente durante tres semanas, luego otras dos o tres, y así sucesivamente. En la escuela de la Sra. Boschetti, en Agno, Tesino, se dedica una mañana entera a cada materia. Naturalmente, se pueden imaginar todavía otras combinaciones.

Nota.—(Página del artículo referido de la señorita Marta Bossavy:)

...«La unidad de la vida de un grupo consiste en una actividad central: construcción de una ciudad por un grupo de 7 años, funcionamiento de una tienda por un grupo de 8 años; imprenta, por un grupo de 10 u 11 años, etc. Esta actividad no se halla mecánicamente fijada de antemano: ha sido adoptada después de una serie de experiencias repetidas que demostraron

ser esencialmente apropiada para satisfacer las necesidades de una edad particular (es el caso de la construcción de la ciudad); o bien todavía, por su significado concreto y real, no ficticio, en la vida de la escuela (es el caso de la tienda donde se vende todo lo que los niños necesitan); o, finalmente, para los niños de más edad, capaces de determinarse por sí mismos, porque ellos así lo han querido (es el caso de un grupo de 12 años que quiso fabricar juguetes).

En una escuela como ésta, la clase nada tiene del aspecto que nos es familiar; las mesas y los asientos son móviles; las paredes cubiertas de figuras; no en desorden, pero sin orden fijo y facticio; es a la vez taller y museo; sobre todo, un lugar donde se vive y se trabaja entre amigos; tampoco hay empleo rígido del tiempo. Cuando las condiciones materiales lo permiten, especialmente en los grupos de los más jóvenes, el tiempo no se recorta ni se interrumpe la atención de los alumnos.

En torno de esta actividad central, se organizan:

1.º *La educación de las formas de expresión individuales*, tan variadas y libres como es posible (composición libre, baile y canto, pintura y dibujo *libres*, carpintería, modelado, etc.). (Para todo ello hay talleres especiales.) Se atribuye mucha importancia a esto: es la parte de la actividad creadora, necesaria para el equilibrio del ser humano, garantía de flexibilidad y juventud para más allá del individuo, para la Humanidad entera; es todavía, de manera más inmediata, el mejor medio que el educador tiene para conocer al niño, y para éste, el de conocerse a sí mismo. (Se cita el caso de una niña difícil, cuyo equilibrio se restableció por sí mismo, cuando se le permitió que se dedicara completamente, durante algún tiempo, al modelado, por el cual tenía vocación); 2.º, *la adquisición de las técnicas indispensables*: cálculo, escritura, etc. Estas deben adquirirse lo más pronto posible, y así sucede, en efecto, cuando se subordinan a un fin que despierta el interés del niño y están enlazadas, por necesidad intrínseca, a la

realización de su deseo. Es así como niños de 8 años, responsables de la tienda, pidieron espontáneamente que se les enseñara cálculo y escritura a fin de poder redactar correctamente sus fichas.

No se aprecia bastante cómo todo esto estimula el sentido del orden y de la responsabilidad, así como también el sostenimiento de la curiosidad intelectual. El grupo de los 8 años, deseando comprender el funcionamiento de su tienda y conocer el origen de los materiales que allí vendían partieron en excursiones lejanas al través de Nueva York y de los libros, recibiendo así las primeras lecciones de geografía, de historia y de economía política; 3.º, *la adquisición de conocimientos variados*, en la vida misma, buscando en el laboratorio y en los libros, a medida que nace la curiosidad o que la necesidad se hace sentir...

...El mejor ejemplo de estas flexibles síntesis de actividades lo tenemos en la vida de los niños de 12 años, dirigida y observada por Miss Lella Slott.

Véase su notable libro titulado: *Adventuring with «twelve years olds»*. Este libro encierra todo el espíritu de esta clase, inolvidable para todos los que la hayan visto funcionar.

Leyendo este libro, se da uno cuenta de cómo, al aprender la imprenta, este grupo se constituyó espontáneamente en «gilde» medieval (asociación de comerciantes o de artesanos en dicha época), con sus aprendices, sus obreros, sus maestros, sus pruebas fijas, y estableció así un ideal de perfección para su propio trabajo y para todo el trabajo de la escuela, pues sólo merecían los honores de la impresión las composiciones que se consideraban dignas; de cómo, al remontarse hasta los orígenes de la imprenta, se lanzó a efectuar investigaciones históricas que lo condujeron hasta la China antigua y hasta las grandes exploraciones; de cómo esos mismos niños, en el deseo de proseguir el año siguiente, se entregaron con entusiasmo al estudio de la colonización americana y confeccionaron mapas que son obras maestras, sin abandonar por eso la *industria*, puesto que resolvieron crear un taller de

juguetes; de cómo un niño que había preferido a esta industria el comercio de manzanas se decidió por fin a tomar parte en el trabajo de la comunidad, y de cómo también la huelga de Pensilvania trasformó a este grupo en una oficina de investigaciones y en un tribunal de arbitraje.

Lo que tal vez deba destacarse más en todo esto es el carácter del papel del maestro, el cual se esfuma voluntaria y juiciosamente. El maestro, dice una educadora americana, *no debe dominar jamás la situación*. El niño está en el primer plano, pues si la escuela es fiel a su principio, él debe ser el *agente*; el maestro lo sigue y *colabora* como amigo; está allí para ayudar al niño a desenvolverse, a revelarse; para proveerlo de materiales, para favorecer las experiencias, para estimular y sugerir. Su ideal debe ser que el niño no necesite de él y que tenga que ayudarle lo menos posible».

VALOR PEDAGÓGICO DE LA ORTOFONIA (1)

por J. F. Corredera

(Conclusión.)

El maestro, según las observaciones recogidas, determinará:

1.º Quiénes son los que tienen necesidad de ser examinados por un médico especialista de enfermedades de nariz y garganta, porque existe presunción de vegetaciones adenoideas.

2.º Quiénes son los que, perturbados fuertemente de la palabra, tienen necesidad de ser tratados de un modo especial, en cursos apropiados.

3.º Quiénes son los que tienen una capacidad respiratoria absolutamente inferior y deben ser sometidos a un régimen tonificante y a ejercicios especiales de respiración.

4.º Quiénes son los que tienen un lenguaje alterado o incompleto y que podrían ser corregidos en clase.

Convendría que el maestro de la clase

inferior, durante los tres, cuatro o seis primeros meses del año, hiciera únicamente ejercicios de elocución, combinados con juegos, excursiones, dibujos, trabajos manuales, ejercicios de los sentidos.» Para hacer este ejercicio, como los anteriormente indicados, sería necesario que el maestro se hubiera capacitado para ello, mediante cursos teórico-prácticos dados con ese fin, o, de lo contrario, sería conveniente la creación de clases especiales de Ortofonía a cargo de un especialista, quien sería secundado a la vez por un especialista de enfermedades de la nariz y garganta y de un dentista. Esta acción convergente de distintas especialidades daría sus frutos en breve plazo de tiempo, lográndose, no cabe duda, extirpar por completo aquellas perturbaciones más rebeldes y difíciles.

El número y calidad de las anomalías de la palabra es grande, por lo cual no daré ninguna de las clasificaciones emitidas, con el objeto de facilitar su estudio; sólo me limitaré a señalar las más comunes que pueden notarse en gran parte de los alumnos de las escuelas públicas, dejando para otra oportunidad el tratar aquellas que requieren, no solamente estudios especialísimos, sino también locales y medios apropiados para su tratamiento.

Por otra parte, Rouma y Kussmaul, que en este sentido se han ocupado seriamente, creen «que en el estado actual de conocimientos no pueden darse clasificaciones rigurosamente científicas sobre las perturbaciones de la palabra, y adoptan, en consecuencia, una fundada en sus propias investigaciones y en las efectuadas por Preyer, Bunge, Morcelli, Boon, Decroly, aunque estos autores no han llegado a un acuerdo completo sobre la nomenclatura de las mismas.

El ilustre profesor belga Boon, tratando de hacer prácticamente asequibles a la preparación y al campo de acción de los maestros, sintetiza todas las clasificaciones, y adopta una muy sencilla, dentro de la cual pueden incluirse todas las formas de las perturbaciones de la palabra. Dice Boon «que su clasificación, basada

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

en la etiología de las perturbaciones, facilita el *pronóstico* y nos guía en el *tratamiento*. Su clasificación es la siguiente: *dislalias, mutismo, ecolalias y tartamudez*.

Las dislalias (del griego *dys*, dificultad, tropiezo, y *lalein*, palabra) se caracteriza por la incapacidad de pronunciar correctamente una vocal o consonante determinada. Este defecto de articulación se manifiesta por la omisión de una letra (con frecuencia la *r, s, l*), su alteración (*g* por *r*) o su sustitución (*t* en vez de *c*), *gama* por *rama*, *cado* por *carro*, *goda* por *gorra*, *vego* por *perro*, *tasa* por *casa*, etc.

Las dislalias pueden ser *congénitas* o *idiopáticas y mecánicas* u *orgánicas*. Las primeras son consecuencia de alteraciones producidas en los primeros años de la infancia por diversas causas y conservadas después; pueden ser originadas por mala pronunciación de los padres, por haber hablado al niño indebidamente, por hablar lengua extranjera o por movimientos defectuosos de los músculos articuladores; todos estos males originan hábitos cuya conservación es enormemente perjudicial. Las segundas son el resultado de una deformación de los órganos de articulación (implantación viciosa de los dientes, mandíbulas anormalmente articuladas, labios muy cortos o muy gruesos, paladar muy elevado o perforado, faringe nasal obstruida por vegetaciones adenoideas, etcétera).

El mutismo es una perturbación originada porque el individuo afectado no oye la palabra hablada, padece sordera completa, entrañando, en consecuencia, la mudez.

La ecolalia es una anomalía causada por una impresión anormal de los centros superiores del lenguaje; la sensación sonora no excita ningún centro superior, pasando directamente del centro auditivo al centro motor; el ecolálico repite palabras sin sentido, como un eco (de aquí su nombre), las finales de las frases o palabras de los que hablan a su alrededor. Esta perturbación es signo de debilidad intelectual pronunciada; es muy común entre los anormales.

La tartamudez es consecuencia de la

desarmonía existente entre las impulsiones motrices del cerebro y el trabajo de los aparatos periféricos productores de la palabra, siempre que éstos sean capaces de funcionar normalmente y que aquéllos sean permeables a las imágenes auditivas.

Los maestros suelen encontrar a menudo niños afectados de distintas lesiones de lenguaje; éstas pueden ser incluidas dentro de la clasificación anteriormente anotada. Los afectados de mutismo, ecolalia y tartamudez necesitan de tratamiento especial en escuelas apropiadas, bajo la dirección de personas especializadas en dichas orientaciones de la ciencia pedagógica. En cambio, pueden encontrarse niños afectados de alguna de las formas de las dislalias, cuya corrección requiere atención preferente por parte del maestro, lo que significa dispersión de grandes energías para los que no estén capacitados para ello.

La extensión de las dislalias es grande y comprende lesiones distintas, entre las cuales hay algunas de suma gravedad, significando todas un obstáculo, muchas veces insalvable, para el feliz aprovechamiento de la enseñanza, y trastornos serios que quebrantan profundamente la moralidad y apreciación del propio valor del niño afectado. Las dislalias, al perturbar la emisión del lenguaje del niño, originan males de proyecciones fecundas en todo el orden de actividades y en el desenvolvimiento futuro de su personalidad, que se reflejarán en la vida del hogar y de la sociedad. En ambos aspectos, los males son numerosos, y las consecuencias, más desagradables y perjudiciales todavía.

En el trato continuo con los escolares, el maestro encontrará muy frecuentemente afectados del lenguaje que pueden entrar en estas dos anomalías: *las disartrias y las dislalias*.

Las disartrias (del griego *dys*, difícil, dificultad, y *arthron*, articulación) son desórdenes de la articulación de la palabra que consiste en marcada dificultad en la formación de las sílabas. Es lo que ocurre con el tartamudeo, tartajeo y balbuceo.

Las dislalias son lesiones que comprenden distintas variedades, siendo frecuente el que estos defectos recaigan en las consonantes, las que se pronuncian de un modo deformado o no se pronuncian; de acuerdo con el carácter que ofrecen, toman su nombre. Así, se llama *mogilalia* (de *mogis*, dificultad, tropiezo, y *lalia*, palabra) a la dificultad que presenta un individuo para pronunciar algunas articulaciones, dejando otras sin hacerlo; *paralalia* (de *para*, a un lado, y *lalia*, palabra), cuando sustituye unas articulaciones por otras; *bradilalia* (de *bradys*, lento, y *lalia*, palabra), cuando articula las palabras con dificultad y lentitud, experimentando además dificultad general al hablar; *alalia* (de *a*, prefijo privativo, y *lalia*, palabra), cuando no articula ninguna consonante, por lesiones, según Kussmaul, de los nervios periféricos o en el aparato de fonación.

Dentro de estas clasificaciones, que señalan perturbaciones de carácter general, caben además las que indican defectos que recaen sobre determinadas consonantes.

En este sentido cabe indicar: *el sigmatismo* (de *sigma*, nombre griego de la *s*, y *tismo*, defecto), pronunciación defectuosa de las letras *s* y *z*. Este defecto se debe a la posición anormal que adoptan los órganos de la fonación al emitir ambos sonidos; si la lengua se apoya contra los incisivos superiores o contra el paladar, de manera que la corriente de aire, no pudiendo salir como debe, para la pronunciación exacta de estos sonidos, sale lateralmente junto a las mejillas, se produce el *sigmatismo lateral*; si la lengua pasa por entre los dientes, ensanchando la abertura por donde debe salir la corriente de aire, se forma el *sigmatismo frontal* (comúnmente llamado ceceo o zeceo); si el aire, en lugar de salir por la boca sale por la nariz, a consecuencia de que se baja el velo del paladar, se forma el *sigmatismo nasal* o nasalización. Pero ocurre también que muchos niños sustituyen estas letras por otras que les resultan más fáciles de pronunciar. A este fenómeno se le llama *pa-*

rasigmatismo (de *para*, afuera), que quiere decir afuera o fuera del sigmatismo. Esa sustitución suelen hacerla, sobre todo, con la *ch*, *t*, *f*, y otros, con el sonido compuesto *rt*.

Muchos autores consideran dentro del sigmatismo a los defectos de pronunciación de todas las consonantes silbantes; pero es conveniente tratar cada uno por separado. Entre ellos, el *chuitismo lateral* y el *nasal*, que son defectos ocasionados por mala pronunciación de la *ch*, y el *mitasismo*, o sea la sustitución de las consonantes sonoras (*b*, *d*, *g*, *v*, *z*, *j*) por sus correspondientes mudas (*p*, *t*, *k*, *f*, *s*, *ch*), o la inversa.

El gammacismo (de *gamma*, tercera letra del alfabeto griego, y *cismo*, defecto) es el error en que se incurre al pronunciar la letra *g*, sustituyéndola por otras más fáciles, como la *t* y *d* (paragammacismo); el *rotacismo*, o defecto de pronunciación de la *r*, sustituida comúnmente por la *l* y la *n*, y otras veces por *t*, *g* y *s* (pararrotacismo); a este defecto se le llama también *chinonismo*, porque esta consonante no existe en la lengua del Celeste Imperio.

El lamdacismo (de *lambda*, nombre griego de la letra *l*, y *cismo*, defecto) es el defecto de pronunciación de dicha letra y su sustitución por otra, o a la inversa, pronunciación correcta de ella, pero en lugar de la *n*, siendo otras veces reemplazada por las letras *d*, *t*, *s*, *j*, *r*, es un vicio común entre los japoneses.

El deltacismo (de *delta*, nombre griego dado a la letra *d*, y *cismo*, defecto) es el error en que se incurre al pronunciar las letras *d* y *t*, o su sustitución por la *v* y *r*. Además de este grupo de dislalias congénitas, existen algunos casos más, cuya presencia en los niños es de serios cuidados y exigen pronto tratamiento, para evitarles trastornos mayores que puedan repercutir, de manera peligrosa, en el desarrollo de su personalidad moral e intelectual.

En otro grupo de dislalias, o sean las dislalias mecánicas u orgánicas, pueden ser ocasionadas por falta de los dientes incisivos o defectos de ambas mandíbulas (prognatismo de la mandíbula inferior), y por-

que los dientes incisivos inferiores no queden colocados detrás de los incisivos superiores.

Dentro de este grupo existen dislalias labiales, debidas a parálisis de los músculos, debilidad muscular o división del labio (hocico de liebre); dislalias linguales, debidas a perezas de la lengua, por ser muy gruesa (hipertrofia) o muy pequeña (atrofia), e impedir, en ambos casos, la emisión de gran número de articulaciones; dislalias nasales (gangueo, nasalización), debidas a desviación en la emisión de la corriente de aire productora de los sonidos de la palabra; en lugar de hacerse por la vía bucal, se hace por la vía nasal.

Puede ocurrir, pero entonces entre niños anormales, que estas dislalias se hallen acumuladas en un solo individuo, de tal modo, que su lenguaje sea completamente incomprensible. Ese defecto se llama *hotentotismo* o lenguaje hotentote, por su semejanza con el lenguaje del pueblo hotentote, que presenta una pobreza considerable de consonantes, como lo comprobó el estudio que de él hicieron los primeros exploradores del continente africano.

Para conocer una dislalia, deben estudiarse los órganos de articulación durante su funcionamiento; explorar también la dirección de la corriente de aire en la emisión de la voz, después de haber recogido abundantes datos acerca de la época y el desarrollo de tales defectos.

Para este fin podrá emplearse, además de los datos recogidos al ingreso del niño en la escuela, suministrados por el padre, los resultados adquiridos después de un examen minucioso de la articulación o dicción, y de la emisión de la voz y su modulación, hechos ambos mediante la pronunciación de palabras y frases, o mediante la lectura de un trozo literario en prosa escogido al efecto (método recomendado por Mercante en su *Metodología especial de la enseñanza primaria*).

La pronunciación de las palabras o frases, como la lectura del trozo seleccionado, se hará tres veces: una con la velocidad con que acostumbra a hablar o a leer

el niño; otra con mucha lentitud, y la última, con mayor rapidez. En este examen, que deben hacerlo el director de la escuela y varios maestros, se tomará nota de los defectos notados, convenientemente marcados, tanto en la pronunciación como en la emisión más o menos justa de la voz.

De ese examen surgirán claramente los defectos de la palabra y los de su emisión. Los primeros podrán estar comprendidos dentro de cualquiera de las lesiones ya indicadas, y de ahí nacerá también el criterio a adoptarse para su tratamiento y corrección; los defectos de emisión podrán ser, según Mercante, «la *hiperfonía* (voz excesivamente fuerte); la *afonía* o *hipofonía* (voz demasiado débil) y la *para fonía* (voz inadecuada: falsete, voz aflautada o mujeril en los varones después de la pubertad)»; estos defectos requieren tratamiento especial y dedicación consecuente por parte del maestro, hasta la averiguación de las causas de esos defectos.

Obtenidos los datos precisos de los defectos del lenguaje señalados, incluyendo en ellos el conocimiento de las diversas causas que los han originado, debe iniciarse el tratamiento adoptando métodos apropiados, que han de estar en relación con el origen y la gravedad del mal.

Si se trata de corregir defectos de modulación, intensidad o altura de la voz, se emplearán ejercicios frecuentes de respiración y conversación, recitación y lectura en alta voz, variando las distancias.

Si, en cambio, los vicios del lenguaje tienen sus raíces en deficiencias de la estructura física o mental del niño, la Medicina y las escuelas especiales (escuelas de anormales, de tartamudos, etc.), son los medios indicados para su corrección; pero si los defectos se deben a hábitos nacionales o étnicos, o a la prematura formación del lenguaje infantil, que al apropiarse de voces nuevas ha dejado sin asegurar correctamente otras, es necesario métodos ortofónicos concretos y particular cuidado y vigilancia por parte del maestro.

Para llevar a cabo una obra valiosa y de resultados concretos, palpables, el maestro necesita conocer la ortofonía como

ciencia viva del lenguaje, como expresión representativa de la correcta modulación del idioma nacional y como indicadora segura de rutas claras para la enseñanza de la articulación perfecta.

En efecto: todos los maestros sabemos que cuando el niño oye pronunciar una palabra, no se fija en la boca, sino en los ojos del que pronuncia, y a veces, como sucede cuando se hace dictado, ni eso realiza: oye y escribe.

Pues bien: si el maestro conociera ortofonía, impediría aquello y, en cambio, podría enseñar a vocalizar científicamente, esto es, sobre fundamentos sólidos, haciendo colocar los órganos bucales en la correcta posición requerida para la emisión exacta del sonido que deseara hacer pronunciar, indicando no sólo su posición, sino también la dirección de la corriente de aire productora del mismo.

Al pronunciar correctamente se enseña a realizar lo mismo; ya no es sólo el oído, sino también los órganos productores de la voz, los que entran en juego de manera inteligente.

La respiración es un elemento importante en la emisión exacta de la voz. Por este motivo, la pronunciación bien realizada debe ser secundada por variados ejercicios respiratorios y gimnásticos, entre ellos los siguientes: inspiraciones largas y profundas, seguidas de espiraciones prolongadas; decir una palabra respirando al mismo tiempo; ejercicios gimnásticos: levantar los brazos inspirando profundamente y bajarlos espirando con lentitud, dando la letra *a*, la sílaba *pa* o una palabra cualquiera; hacer inspiraciones y espiraciones cortas; burbujas y pompas de jabón; soplar molinetes, bujías, inflar vejigas, sacos de papel; hacer correr una bolita a lo largo de una canaladura hecha en un listón de madera, y otros diversos.

Vuelvo a repetir que los casos de niños perturbados del lenguaje son numerosos en las escuelas, notándose mayor número entre los retrasados pedagógicos que entre los normales, y más en las escuelas maternas y Jardines de la Infancia que en la escuela primaria; de esto puede dedu-

cirse que el conocimiento de la ortofonía es muy útil para los maestros de las escuelas primarias y absolutamente indispensable para los de las clases especiales y los de las escuelas froebelianas.

Por todo lo que he dicho hasta acá habrá podido apreciarse que la corrección de las anomalías del lenguaje reviste suma importancia, y que los conocimientos ortofónicos son necesarios para completar el bagaje científico que el maestro debe poner al servicio de la misión que ha de cumplir; no es una adquisición vanidosa ni superflua la que facilita el llevar a cabo aquellos ejercicios y juegos apropiados para lograr un desarrollo más armónico de todas las facultades infantiles.

La ortofonía otorga técnica de importancia capital, y puede comprenderse con más amplitud cuál es su valor, si se piensa que la intervención médico-pedagógica que ella indica libra, en muchos casos, una lucha ruda y tenaz para obtener resultados tan nobles como son los que nacen de la reincorporación a la sociedad de individuos que, de otro modo, no lograrían ni siquiera bastarse a sí mismos, sobre todo en lo que se refiere a aquellos retrasados del lenguaje cuyos males son causados por trastornos sensoriales, intelectuales o cerebrales.

Es claro que del propio estudio del lenguaje del niño nace la necesidad de su corrección y perfeccionamiento, y de ahí la importancia que día en día adquiere la ortofonía. Su valor pedagógico está plenamente confirmado por la cantidad de resultados obtenidos, los que han avivado así el interés por su estudio, ampliando cada día la esfera de su acción, con el concurso siempre eficaz de los estudiosos y especialistas de los países que se sindicaron como los primeros en el mundo, por la atención preferente prestada a todas aquellas actividades capaces de otorgar a los hombres mejores medios y más capacidades para desenvolver sus energías en forma digna dentro de la sociedad en que les toque actuar.

Para demostrar lo que acabo de decir, les ruego un poquito más de tiempo y

atención para poder enumerarles lo hecho en este sentido en muchos países.

En Bélgica, en distintos momentos, y especialmente al hacerse la reforma de los estudios normales, se pedía: «que se diese un curso de Ortofonía en todas las Escuelas Normales, que comprendiera el estudio profundo de los órganos de la palabra y de los elementos fundamentales para el tratamiento de los defectos de la pronunciación». Se aceptó este criterio y se establecieron cursos de esa naturaleza no sólo en las Escuelas Normales de Charleroi, Mons, Bruselas, Amberes, Gante, Lieja y otras, sino que al mismo tiempo se crearon clases especiales de ortofonía para los alumnos de las escuelas públicas, que debían funcionar todo el año después de las horas consagradas a los estudios comunes. Contribuyeron al cumplimiento de esa iniciativa especialistas de la talla de Herlin, Decroly, Rouma, Boon y otros.

En Alemania se dictaron conferencias a los maestros y clases de corrección en sus escuelas primarias de dos tipos: clases que funcionan durante todo el año después de las horas de clase o en la última hora de las mismas, y clases que funcionan durante el primer semestre del año escolar, dedicadas para tartamudos y otros defectuosos pertenecientes a escuelas de un mismo distrito.

El primero creado lo fué en Kiel, y el informe hecho con tal fin decía: «comprendiendo que las anomalías del lenguaje no sólo constituían una mortificación para los pacientes, sino que disminuían considerablemente el valor social de los individuos, que había que cuidar y procurar aumentar por todos los medios, proponían el inmediato establecimiento de los cursos y clases de corrección sin dilación alguna, debiendo procurarse que sus beneficios alcanzaran al mayor número de pacientes». Como consecuencia de ese esfuerzo, se crearon clases y cursos de Ortofonía en casi todas las ciudades alemanas, hasta el extremo de que hoy ya han llegado hasta la Universidad.

Se ha contado para tal objeto con el concurso efectivo y valioso de especialis-

tas inteligentes, entre ellos, Kussmaul, Gutzmann, Liebmann, Frenzel y otros.

Dinamarca ha hecho más: ha creado el Instituto Nacional de Reeducción de la Palabra, con régimen de internado, al que concurren todos los escolares del país afectados de vicios de pronunciación con más de 10 años de edad; son recibidos gratuitamente y su tratamiento dura varios meses; anexado a él hay una Sección especial para los niños tartamudos o que padezcan audimutismo, hotentismo, etc. En Francia, el Dr. Chervin corregía, desde el año 1867, defectos de la palabra en el Instituto de Tartamudos de París, creado por él. Más tarde, el Dr. Castex, profesor de Otología de la Universidad de París, fundó en ella los cursos de Ortofonía y de consulta, que han dado espléndidos resultados, sobre todo después de la gran guerra europea, pues fueron reeducados y corregidos defectos de la palabra que muchos hombres adquirieron en los campos de batalla; en esa obra consecuente y humana se han destacado Marichelle, sabio fonetista reconocido en el mundo entero; Roussetot, Bourneville, Meige, Marage y otros.

En Italia se realiza la corrección de perturbaciones del lenguaje en clases anexas a los Institutos de Sordomudos de Roma y Milán (son de los que tengo conocimiento), contando con maestros eminentes, como Ferreri, Sala, Perini, Fornari, Pédola y otros.

En Zurich (Suiza) se han establecido cursos que funcionan durante las vacaciones, pero han quedado algo abandonados, porque, como dicho período es corto, no permite obtener resultados completos y colonias de vacaciones para niños perturbados, que suelen ser débiles, escrofulosos o nerviosos.

En Copenhague y Budapest se han creado Institutos especiales; lo mismo se ha hecho en La Haya, Amsterdam, Londres y Viena; Portugal creó un Instituto Médico Pedagógico, con sede en Lisboa, en el que se tratan las perturbaciones y se capacita a los maestros para la misma misión; en España se inició un movimiento en igual sentido por iniciativa del Patronato de

Anormales, siéndole confiada la obra al profesor Orellana Garrido, hasta llegar a la creación en 1924 de cursos en las escuelas comunes y un curso teórico práctico en las Escuelas Normales de Madrid y Barcelona, colaborando en dicha obra Barnils, Navarro Tomás y otros.

Pasando de Europa a América, se encuentran tendencias análogas en Estados Unidos de Norteamérica, donde el Departamento de Instrucción de Nueva York ha organizado una Sección especial encargada de la creación de los cursos de Ortofonía necesarios y de su inspección. Se han creado cursos teóricos-prácticos en la Escuela Normal de la misma ciudad, siendo numerosos los maestros que se dedican, con exclusividad, a la corrección de los vicios de la pronunciación; en la República Argentina hay cultores apasionados de esta ciencia, como lo demostraré en seguida.

La manera como han encarado el problema de los perturbados todas las naciones que he enumerado significa que la cuestión es grave y compleja, y que requiere, por lo tanto, atención preferente, si se desea cumplir ampliamente con los fines que se persiguen al brindar una educación integral. No debe olvidarse que las perturbaciones de la palabra no desaparecen con la edad, y que, en consecuencia, su corrección requiere despliegue de energías para cumplir imperiosamente con la necesidad que existe de crear los cursos especiales para su tratamiento y mejoramiento. Es, por tanto, un deber ineludible el colaborar en la gestación de obras que, como ésta, significan profundos beneficios para los hombres, pues al mismo tiempo que se les libra de sufrimientos físicos y morales, se les coloca en condiciones apropiadas para luchar de igual a igual contra los diversos factores sociales, en actividad y crecimiento continuo, que surgen en la vida social moderna.

Tengo para mí la firme convicción de que no está lejos el día en que podamos ver los cursos y clases de Ortofonía completamente organizados, brindando los beneficios incalculables que deben dar, ne-

cesariamente, a los perturbados de la palabra, los que con la defensa y atención prestadas por los médicos, por los maestros, por la Prensa diaria y por Instituciones de índole médico-pedagógicas y psico-sociológicas, podrán verse libres de sus defectos y usar con la brillantez, sonoridad y armonía debidas la más noble de las facultades humanas: la palabra articulada perfecta, tanto en su estructura como en su forma, en su elaboración como en su modulación.

VALOR EDUCATIVO DE LA ENSEÑANZA MATEMÁTICA

por J. Rey Pastor.

Durante mucho tiempo se ha considerado la segunda enseñanza como preparatoria para la Universidad; hoy se propende más bien a la formación de hombres cultos, con esa cultura general tan difícil de definir en términos precisos, que se compone de las antiguas humanidades y de esas modernas humanidades que se llaman ciencias exactas y naturales. Ya no se considera en casi ningún país como enseñanza informativa, sino formativa.

Mas bien sabido es que no hay humanidad en este punto, vivamente discutido. Desde los clasicistas intransigentes, que todavía restringen las humanidades a su sentido arcaico, hasta los utilitaristas ultramodernos, que abogan por la supresión de la enseñanza secundaria, o por su abreviación considerable, fundándose en que la vida es demasiado breve para permitirse el lujo de consagrar varios años a un aprendizaje enojoso de cosas que no se han de utilizar nunca en la vida, hay toda una gama de posiciones intermedias ante el problema.

Ningún hombre culto podrá aceptar íntegramente una ni otra idea extrema. Retroceder hasta el Renacimiento es olvidar que el estudio del griego, más que un fin, era un medio para poder asimilar la excelsa cultura helénica, de igual modo que hoy estudiamos lenguas vivas, no tanto por el placer que causan las declinaciones o por el valor educativo de los verbos irregula-

res como por la utilidad de poder asimilar la ciencia y la literatura modernas.

Pero tampoco es admisible el segundo extremo punto de vista. La complejidad, siempre creciente, de la vida moderna ha ido extremando la especialización de las profesiones, y si algún lazo queda que mantenga la solidaridad humana, es precisamente eso que llamamos cultura general, es el arte y la literatura, es el conocimiento del Universo en que vivimos y de la especie humana a que pertenecemos.

Reducir la segunda enseñanza al mínimo de conocimientos indispensables para que cada alumno pase inmediatamente a adiestrarse en la profesión elegida es fraccionar la Humanidad en grupos y subgrupos de obreros, muy dueños de su técnica, pero que no pueden entenderse, porque hablan idiomas diferentes y nada común tienen que decirse.

El objeto de la segunda enseñanza debe ser formar hombres cultos; es decir, espíritus cultivados. Si cultivar la tierra es prepararla para hacerla fecundar, cultivar un espíritu es someterlo a un régimen que lo haga fecundo en la vida, desarrollando sus aptitudes naturales.

¿Es esto lo que realizaba la enseñanza secundaria en el siglo XIX? Por el contrario, se limitaba a suministrar una cierta dosis de conocimientos más o menos extensos y profundos de Ciencias exactas y naturales, de Historia y de Geografía, de Filosofía y de Letras. Y como las nuevas generaciones notaban vacíos en su cultura enciclopédica, se fueron llenando en cada reforma de programas, engrosando éstos de modo alarmante. Al estudio de los autores clásicos se incorporaron los del siglo XVIII; la Historia y Geografía se completaron con novísimas adquisiciones; las Ciencias físicas se enriquecieron con la magna obra del siglo... Y con tantos agregados, el peso de la enseñanza llegó a ser intolerable para las tiernas inteligencias. Los alumnos que no perecían asfixiados bajo montañas de nombres o aplastados bajo la pesada losa de las Matemáticas, apenas salían de las aulas, se apresuraban a arrojar por la borda tan pesado bagaje,

para poder caminar libremente a la contemplación del mundo.

La segunda enseñanza en la pasada centuria tuvo un fracaso ruidoso. A fines del siglo se abrió en Francia una información parlamentaria acerca de ella; depusieron más de doscientas personas y en seis gruesos volúmenes están expuestas las ideas más discordes. Sólo hay un punto en que todos coinciden: los resultados de la enseñanza son deplorables. Universitarios eminentes, como Darboux, revelaron que, pocos meses después del examen, la mayor parte de los bachilleres no sabían resolver una regla de tres simple, y la Sorbona tuvo que instituir un curso de Aritmética para los bachilleres en Ciencias.

El movimiento de reforma a fines del siglo fué general en Europa. En vista del ruidoso fracaso de la enseñanza enciclopédica, se comprendió, al fin, que la pretensión de hacer bachilleres omniscientes era sobrado ambiciosa; se vió la necesidad de limitarse a cultivar los espíritus con una elaboración adecuada a cada terreno, para depositar en ellos algunas semillas escrupulosamente seleccionadas; se reconoció que tanto como la materia enseñada importa la manera de enseñarla, y abandonando poco a poco la preocupación de que la enseñanza fuese completa, se ensayaron procedimientos para hacerla eficaz.

Y bien. ¿Cuál es la eficacia a que puede aspirarse con la enseñanza de la Matemática?

El valor de esta ciencia, como disciplina educadora del espíritu, ha sido muy discutido. Algunos pensadores han propuesto que a la entrada de muchas profesiones, muy alejadas de las Ciencias exactas, se ponga el famoso lema de la Academia de Platón: «Nadie entra aquí si no es geómetra».

Así, por ejemplo, Le Dantec propone que no se pueda ser maestro en una ciencia cualquiera (incluso en Medicina) sin sufrir previo examen de aptitud en Matemáticas.

No faltan, en cambio, publicistas, como Le Bon, según los cuales las Matemáticas sólo sirven para desarrollar el gusto por los razonamientos sutiles; pero es falso

que ejerciten el juicio. Y para justificar su aserto aducen el hecho de que «los más eminentes matemáticos no saben con frecuencia conducirse en la vida y se desorientan frente a las menores dificultades».

Es sabido, en efecto, que Napoleón nombró al gran Laplace ministro del Interior y no tardó en reconocer que se había equivocado. «Laplace—dice Napoleón—no abordaba ninguna cuestión desde su verdadero punto de vista; buscaba en todo sutilezas, no tenía sino ideas problemáticas y llevaba a la Administración el espíritu de lo infinitamente pequeño.»

Sería inoportuno salir a la defensa de la gestión ministerial de Laplace, recordando, por ejemplo, los ingeniosos métodos que implantó para la formación del catastro. Más bien queremos admitir que todo lo hizo mal; mucho peor—y ya es suponer—que todos los ministros ignorantes del Cálculo infinitesimal. Pero, admitida su carencia de talento político y administrativo, cabe preguntar: ¿lo tuvo, en cambio, quien colocó tal hombre en tal puesto, creyendo, sin duda, que los alcaldes rurales pueden regirse por las mismas leyes de la Mecánica celeste?

Esa inadaptación a otras actividades no es exclusiva de los matemáticos, sino propia de todos los especialistas en cualquier ciencia o arte, que se enquistan en su caparazón técnica; sean los coleópteros o la gramática aramea el objeto de sus afanes y la consagración de sus vidas. Sin embargo, no faltan entre los más eminentes especialistas hombres de cultura integral que, por haber tallado otras facetas de su espíritu, son aptos para navegar por los mares de la vida; pues para ser sabio no es indispensable carecer de sentido común.

Painlevé y Borel, en nuestros días, además de ser eminentes analistas, han revelado estimables dotes políticas, no por ser matemáticos, ni tampoco a pesar de serlo, sino simplemente por añadidura.

Claro es que esta simultaneidad de aptitudes heterogéneas y sobresalientes es tanto más improbable cuanto más alta la jerarquía científica. El Einstein violinista

suele ser inferior al físico creador, no por incompatibilidad de aptitudes, sino por ley fisiológica de limitación, que acota la integral humana entre límites menos distantes de lo que vulgarmente se cree; y la hipertrofia de un órgano se nutre a expensas de otros.

Por esto, el caso de Laplace, que citan todos los partidarios de la reducción de la enseñanza matemática secundaria, es, por lo menos, inoportuno. Aquí es la Matemática una especie de calistenia, y sabido es que cuando la gimnasia se convierte en profesión, cesan sus benéficos efectos. Hombres adiestrados en la resolución de altísimos problemas fracasan ante los menudos problemas de la vida, como esos formidables atletas de circo, capaces de levantar pesas enormes, sucumben ante el ataque de cualquier microbio, que sabe aprovechar el desequilibrio fisiológico del deforme organismo.

El problema estriba en saber si el estudio de las Matemáticas, no ya profesional, sino educativo, favorece o perjudica el equilibrado desarrollo mental necesario para triunfar en la lucha de la vida. Y la contestación exige un distinguo: hay Matemáticas y Matemáticas. Su enseñanza será útil o será perjudicial, según *qué* Matemática se enseñe y *cómo* se enseñe.

Desde los tiempos de Pascal se ha pretendido establecer una antítesis entre el *esprit géométrique* y el *esprit de finesse*; y no sólo con carácter excluyente, sino integrante, pues no faltan buenas gentes que, por carecer del primero, ya creen poseer el segundo. Intentaremos demostrar que estas dos provincias en que se pretende clasificar la inmensa variedad de los espíritus humanos, ni se excluyen, ni se completan; el primero está incluido en el segundo, pero la recíproca no es cierta.

Innumerables inteligencias normales, despiertas y aun sobresalientes, dotadas de verdadero *esprit de finesse*, declaran que no han comprendido nunca las Matemáticas. ¿No es esto paradójico?

«¿Cómo es—se preguntaba Poincaré—que una ciencia que sólo utiliza los principios fundamentales de la Lógica, el prin-

cipio de contradicción, sobre todo, que es el esqueleto de nuestro entendimiento, aquello de que no se nos podría despojar sin que dejáramos de pensar, la encuentra oscura la mayoría de las gentes? Que sean incapaces de inventar, se explica; pero que no comprendan las demostraciones que se les exponen, que permanezcan ciegos cuando les presentamos una luz que nos parece de purísimo resplandor, eso es en extremo prodigioso.»

Este problema encierra varias incógnitas: unas que dependen de la Matemática misma, otras del elemento docente y otras del discente.

Muchas personas cultas e inteligentes no entienden las Matemáticas, por la misma razón que no entienden la Lógica, porque son ciencias abstractas y deductivas. La facultad de abstracción se desarrolló lentamente en la especie y, de acuerdo con la ley de Müller, se desarrolla con paralela lentitud en el individuo.

Sin embargo, mientras los creadores de los más altos principios de las ciencias deductivas y los definidores de sus conceptos básicos inspiraron su concepción sintética en una dilatada serie de inducciones, fruto de experiencias seculares, se pretende todavía en algunos países que el alumno de Matemáticas o de Física ascienda súbitamente al monte Sinaí a recibir las Tablas de la Ley en forma de postulados científicos y de conceptos abstractos, que representan la quintaesencia del pensamiento humano, fruto de muchos siglos de meditación y de experiencias.

«Si la ignorancia de la psicología infantil no fuese tan universal y profunda —decía Le Bon—, todos los pedagogos sabrían que el niño no puede comprender las definiciones abstractas de la Gramática, de la Aritmética o de la Geometría, y que las recita como pudiera hacerlo con las palabras de una lengua desconocida.

Solamente lo concreto le es accesible. Cuando los casos concretos se hayan multiplicado suficientemente, será su inconsciente el que se encargará de deducir las generalidades abstractas.»

«¿Qué es una buena definición?», se preguntaba Poincaré. Y contestaba: «Para

el filósofo, es aquella que satisface a las reglas de la Lógica. En la enseñanza, una buena definición es la que es comprendida por los alumnos.

Estamos en una clase de cuarta y el profesor dice: La circunferencia es el *lugar geométrico* de los puntos del plano que están a una misma distancia de un punto fijo, llamado centro. El alumno bueno escribe esta frase en su cuaderno, mientras el malo pinta muñecos en el suyo, pero ni uno ni otro han comprendido.»

¿Por qué no han comprendido una definición tan perfecta? Porque el concepto de *lugar geométrico* es muy general, y no llegará a formarse en las jóvenes inteligencias sino después de manejar multitud de casos concretos.

Hay que partir de las ideas primitivas, toscas y confusas, que ya poseen los alumnos, y encaminarlos de tal modo que ellos mismos se percaten de su imperfección contradictoria y demanden su perfeccionamiento. Este ha sido el camino seguido por la Humanidad para crear las Matemáticas, y ese mismo debe ser el método para enseñarlas.

Indudablemente, es duro para un maestro, como dice Poincaré, enseñar lo que no le satisface completamente; pero la satisfacción del maestro no es el objeto de la enseñanza.

Es natural que las fechas de estas citas no sean recientes, porque el oscuro panorama pedagógico que descubren ha cambiado radicalmente en casi todos los países en lo que va del siglo; reforma que representa el último fruto de aquel ideal de Rousseau: educar es desarrollar de modo natural las aptitudes naturales.

La reforma, ya efectuada en casi todo el mundo, se refiere a la *materia* y al *método*.

El método heurístico hace del alumno, cualquiera que sea su edad, un inventor, un creador de Ciencia. La cual no se le presenta *hecha*, sino que se *hace* con su activa colaboración (1).

Ya no es el alumno, como en el método

(1) El método heurístico fué implantado en el Instituto del Profesorado Secundario de Buenos Aires (quizá con excesiva fidelidad al original) por los profesores alemanes que lo organizaron.

dogmático, un recipiente donde el profesor vierte su sabiduría, pues a su pasividad ante el monólogo del maestro sustituye la actividad del diálogo; pero el método heurístico es algo más que el método socrático; esa colaboración del alumno ya no está reducida a su aprobación de las conclusiones que el docente va deduciendo, dándole así el índice de la capacidad receptiva de sus oyentes. Tampoco se reduce la participación de los educandos a sacar ellos mismos las conclusiones de las premisas silogísticamente preparadas por el docente, en sucesión agotadora que oculte el hilo conductor del razonamiento, hasta llegar a la ansiada meta del c. s. q. d., no con la alegría de conocer algo nuevo, sino con la satisfacción de terminar un viaje aburrido, impuesto como obligación, hasta una ciudad ya conocida, donde no se tienen afectos ni intereses. El alumno, en el método heurístico, no comprueba o *demuestra* las verdades que el profesor enuncia, sino que las *descubre* alegremente; pues no es la *posesión* de los bienes, sino su *adquisición*, lo que depara al hombre las más puras satisfacciones.

«El problema se reduce, como ya decía Laisant, a interesar al alumno, a estimularle en la investigación, dándole sin cesar el sentimiento (la ilusión, si se quiere) de que él descubre por sí mismo lo que se le enseña.»

A la árida sequedad del estilo de Euclides (tanto mayor cuanto más rigorizado), donde la Ciencia se presenta articulada como un código, sustituye el método heurístico más perfeccionado la fluente concatenación de las ideas, que va conduciendo, insensiblemente, de lo conocido a lo desconocido, bajo la suave dirección de un experto compañero de viaje, hasta arribar a nuevas playas, con la alegría de los descubridores de mundos.

Desde la implantación del método heurístico en Alemania—dice el profesor Marotte, enviado del Gobierno francés para estudiarlo—ya no se cree necesario un don especial para entender las Matemáticas.

He aquí, pues, nuestra conclusión: quien esté dotado de *esprit de finesse* puede

estar seguro de que también posee, en mayor o menor grado, espíritu geométrico, aunque por deficiencias de enseñanza no haya podido evidenciarse.

Graduando las dificultades y reduciendo la cantidad de conocimientos, logra el buen maestro que los alumnos entiendan y aun asimilen la enseñanza matemática; pero esta facilidad plantea el problema de la selección más adecuada para que el espíritu geométrico no se desarrolle a expensas del equilibrio y finura de espíritu a que se refería Pascal.

Durante el siglo XIX se consideraba como única finalidad educativa de la enseñanza matemática el desarrollo de la facultad de abstracción y de razonamiento lógico, y así opinan todavía algunos logísticos intransigentes.

De acuerdo con esta orientación, el Euclides se fué perfeccionando en su estructura lógica, gracias a los progresos de la Axiomática, reduciéndose cada vez más la intervención de la intuición espacial, ya que no eliminándola, como algunos llegaron a creer, llenos de fervor deductivo.

En Italia, sobre todo, el prodigioso desarrollo de la alta Matemática en su dirección más abstracta, y, por ende, la cultura superior, que cabe llamar excesiva, del profesorado secundario, condujo a extremos inverosímiles. Hombres especializados en la Matemática más abstracta y en la Logística introdujeron una enseñanza perfecta en su rigor, pero tan formalista y vacía de contenido objetivo, que sus beneficios educativos son muy dudosos, aun admitiendo que tales enseñanzas fueran asimiladas, por figurar en los últimos años del período secundario.

Usando un símil de Klein, sucede con el rigor lógico como con la pureza de la atmósfera, que causa agradable y bienhechora sensación cuando se asciende en la montaña; pero este bienestar tiene su límite, pues pronto se llega al enrarecimiento, en que se perece por asfixia.

Ese límite se había sobrepasado ya, cuando el movimiento de opinión pública llamado de los *ingenieros*, iniciado en Alemania a fines del siglo, produjo una re-

forma sustancial, que ha trascendido a muchos otros países.

«Es preciso aprender a leer no solamente en los libros impresos, sino también en el libro de la Naturaleza», era uno de sus lemas, y al fin triunfaron las conclusiones del Congreso de *Brunswiga*, que pedía un retorno a la realidad física, de la que se habían alejado las enseñanzas matemáticas en alas de su abstracción.

En el plan de 1900 se prescribe que los ejercicios de Matemáticas contengan aplicaciones a la Física y a la vida, y para ser profesor de Matemáticas se exige, no sólo demostrar competencia en la enseñanza de la Física, sino también estudiar tres semestres en una escuela técnica.

Como reconoce Marotte, la enseñanza así liberada de su parte muerta de lógica verbal se hace más interesante, más viva, más llena de realidad, y las ventajas fueron tan pronto reconocidas, que en 1902 se reforma el plan francés, inspirándolo en las mismas ideas.

El plan Leygues, de 1902, que ha regido hasta la reforma Berard (la cual no ha modificado esencialmente esta tendencia), estaba inspirado en las mismas ideas directrices. Como dice el profesor Bioche, «introduce beneficiosas innovaciones, librando la enseñanza del yugo de una lógica estéril. Hoy se hace amplio uso de la intuición de los alumnos, y se buscan ejemplos de la vida práctica».

Las mismas ideas inspiraron el movimiento Perry en Inglaterra, siempre reacia a toda innovación; y hasta en Italia se van abriendo camino, como ha demostrado la reforma Gentile, que impone a los profesores de Matemáticas la obligación de enseñar también Física, con gran protesta de los que vivían aislados en la torre de marfil de sus abstracciones, rehuyendo toda contaminación con la impura realidad.

Y, sin embargo, al cabo de unos meses «se han mostrado satisfechos y hasta entusiastas de las nuevas disposiciones, que permiten aplicar la Matemática pura y uniformar los diversos lenguajes».

Así lo declara Peano, uno de los crea-

dores de la Logística, a quien se podría creer partidario de que su sistema formalista se introduzca en la enseñanza secundaria, como hacen algunos de sus discípulos; mientras él, con la superior visión que corresponde a su elevación mental, capaz de comprender todos los problemas, se complace en publicar, para que sirva de guía a los profesores, sus *Juegos de Aritmética*, llenos de adivinanzas curiosas, de problemas sugestivos y de aplicaciones prácticas.

Hasta aquí los hechos. Analicemos ahora las razones determinantes de este movimiento general de reforma, casi terminado en Europa.

Que la finalidad fundamental de la enseñanza matemática es el desarrollo de la facultad de razonamiento y de abstracción, parece generalmente admitido. Puesto que la Lógica no se puede aprender en abstracto, sino aplicada a un objeto, el más claro y sencillo está formado por los entes matemáticos, y sobre ellos se ejercita el razonamiento deductivo.

La utilidad que debe esperarse de la enseñanza matemática secundaria, en cuanto a su fin educativo, es evitar esas confusiones tan frecuentes en la conversación, y aun en discursos y libros, entre causa y efecto, todo y parte, condición necesaria y condición suficiente, recíproco y contrario..., aparte los círculos viciosos, peticiones de principio, etc.

La cuidadosa exactitud en las definiciones de los términos matemáticos acostumbra a los educandos a evitar las falacias *secundum dictionem* y las falacias *extra dictionem*, incluso los homonimias, anfibolias y las prosódicas.

Las demostraciones rigurosas constituyen un excelente preventivo contra el uso de los modos no concluyentes de razonamiento: falacia de *consequente ad antecedens*, silogismos de menor negativa en la primera figura, o con premisas afirmativas en la segunda, etc., etc.

El maestro Vaz Ferreira, en su interesante *Lógica viva*, hizo abundante caza de tales paralogismos y sofismas en artículos de Prensa, discursos parlamenta-

rios, etc., es decir, en los razonamientos cuyas conclusiones sirven para gobernar a los pueblos, y la mayor parte de tales deslices son de tal índole, que un mediano estudio de Euclides durante la niñez los habría evitado.

Mas no podríamos decir lo mismo de otras fallas de razonamiento más sutiles, para evitar las cuales no bastaría (y aun quizá sería contraproducente) un estudio profundo de Matemáticas, tal como éstas se entendían antes de la reforma.

En efecto, la Matemática es la Ciencia de las ideas sencillas. Para poder someter a sus métodos el Universo, lo sustituye por un fantasma; y si se pretende aplicar sus conclusiones a la realidad, sin previa adaptación a las condiciones de que se hizo abstracción previa, los resultados serán fantásticos.

La Matemática sólo puede resolver problemas en que interviene un muy pequeño número de elementos variables, y si se quiere razonar *more geometrico* en las cuestiones sociológicas, en que es inmenso el número de condiciones determinantes, se impone una selección de los más influyentes o preponderantes en el fenómeno; pero si en esta selección se confunde lo esencial con lo secundario (*fallacia ex accidente*), las conclusiones tendrán vicio de nulidad. He aquí el fracaso de muchos especialistas ante los complejos problemas de la vida, para los cuales no basta el espíritu geométrico, sino que es necesario ese don más complejo a que se refería Pascal, y el fracaso será tanto más visible cuanto más abstracta haya sido la formación matemática.

El médico o el abogado que sólo haya recibido una enseñanza secundaria rigurosamente deductiva y abstracta, apagando en él la llama de la intuición, capaz de iluminar el fondo oscuro de lo complejo, sólo verá claro cuando se le presenten las cuestiones en la simplicísima forma silogística; y como los síntomas del paciente y las declaraciones de los testigos suelen ser de apariencia inconexa, y casi siempre contradictorios, la conclusión que en buena lógica obtendrá es la inexistencia de la enfermedad o del delito.

La variedad de estudios literarios y científicos que en todos los países suelen formar el Bachillerato contrarrestaba los perniciosos efectos de tal enseñanza matemática, desligada de la realidad en su génesis y en sus aplicaciones, como un buque fantasma que navega entre dos orillas eternamente inaccesibles; y la Naturaleza, que propende al equilibrio, suele borrar del espíritu la huella de todos los excesos educativos; pero si bien los efectos perniciosos nunca fueron alarmantes, por la falta de comprensión de casi todos los alumnos, siempre perduraban en una minoría de entusiastas que, sin el contrapeso de una cultura literaria, filosófica y de ciencias naturales, una vez que llegaban a profesores, propagaban el mal.

Contra él se reaccionó ya, adoptando aquel lema de Klein: «Retorno a la Naturaleza, que es nuestra maestra», y los beneficios efectos de esta reacción son ya perceptibles.

Ya no se cultiva sólo la facultad de la abstracción para sacar lo simple de lo complejo, sino también la facultad más delicada, de aplicar las leyes simples a la realidad compleja; ya no se desarrolla solamente el sentido de *exactitud*, sino también el de la *aproximación*.

Si la antigua enseñanza, abstracta, desligada del mundo, sin preocuparse de la génesis de los conceptos ni del retorno a la realidad, en vez de formar, deformaba los espíritus, haciéndolos minuciosos, utopistas, utilizadores, incapaces de encontrar en la vida soluciones razonables, confiemos en que la nueva tendencia, cada día más extendida y acentuada en el mundo, sirva para dotar a los alumnos de aquel *sentido suplementario* para la vida, que Darwin atribuía a quienes han profundizado el Algebra, idea ya expresada por Pascal con estas palabras:

Entre esprits égaux et toutes choses pareilles, celui qui a de la Géométrie l'emporte et acquiert une vigueur toute nouvelle.

(De Nueva España, de Madrid, número de enero.)

ENCICLOPEDIA

EL SEGUNDO MILENARIO DE VIRGILIO

EN EL ANTIGUO Y EN EL NUEVO CONTINENTE (1)

por Madeleine Barré.

Desde hace ya siete años antes tal vez—se habían proyectado manifestaciones en uno y otro hemisferio para conmemorar dignamente el segundo milenario de Virgilio. Se sabe, en efecto, que el gran poeta nació en el año 70 antes de J. C., es decir, en el año 684 de la fundación de Roma.

El 15 de octubre de 1931 se celebrará, pues, su segundo milenario.

A excepción de Italia, las grandes fiestas académicas oficiales no tendrán, sin embargo, lugar de una manera oficial el 15 de octubre de un año ni de otro, sea porque este día está dentro del período de vacaciones, sea por razones particulares en las cuales no tenemos para qué entrar.

Habiendo comenzado a realizarse la serie de las manifestaciones conmemorativas desde hace ya algún tiempo, no se terminará, probablemente, más que en la época en que termine el segundo milenario.

Indicaremos solamente aquí algunas manifestaciones importantes destinadas al año 1930 y al *bis millesimus dies natalis* (15 de octubre de 1930).

Para ello nos colocaremos en el umbral de dicho año, dando de este modo la vista de conjunto que puede tenerse en esta época. Es el medio más seguro de evitar que podamos agraviar a cualquier ciudad o a cualquier país cuyos proyectos no hayan llegado a nuestro conocimiento.

Por lo demás, el cuadro que se ofrece a nuestra vista al comienzo del año 1930 es demasiado imponente.

Hasta tan imponente, que no es posible librarse de un cierto asombro al observar la unanimidad del apasionado interés consagrado a Virgilio.

Nadie ignora que, después de la Biblia, la *Eneida* es, quizás, el libro más universalmente leído; a nuestro parecer, esta razón es insuficiente para explicar la profundidad y la generalidad del interés manifestado; lo atribuimos—fuera de la belleza indiscutible de la obra virgiliana— a otras causas.

En primer lugar, parece lógico que, después de la gran tormenta que ha conmovido al mundo, y cuyos sobresaltos la agitan todavía, pase un gran deseo de paz, de calma por la generalidad de los pueblos (1).

Ahora, ninguna otra como la obra virgiliana responde a esta necesidad casi unánime de la Humanidad. Virgilio fué, en verdad, un patriota ardiente, orgulloso de su patria, de la cual ha cantado los orígenes casi divinos en la *Eneida*; pero nunca, en el curso de su obra, ha glorificado el principio de la guerra; en repetidas ocasiones, por el contrario, ha expresado su horror a las guerras civiles, a estas luchas fratricidas más o menos sangrientas que han oscurecido nuestro siglo XX.

Si Virgilio pertenece a la raza de los conquistadores del mundo, no hay que olvidar que estos conquistadores cambiaban gustosos las armas por el arado— el rasgo de Cincinato es demasiado conocido para que le traigamos aquí—, que ellos eran un pueblo agricultor por excelencia.

Lo que nuestro siglo XX aprecia sobre todo en Virgilio—sin descuidar, de seguro, por esto la exquisita perfección de sus versos— es su dulzura, su sensibilidad penetrante, que no tienen nada de romano, o, al menos, del romano conquistador; es, además, su amor por el campo, su admiración y su comprensión tan perfecta por la agricultura, traducida con toda la poesía posible en las *Geórgicas*. Recuérdese que Virgilio ha consagrado en ella un canto completo al cultivo de los campos; otro, a los árboles—especialmente al olivo y a la vid—; un tercero, a los animales; un cuarto, por fin, a las abejas.

(1) De la *Revue Politique et Littéraire (Revue Bleue)*, número correspondiente al 18 de octubre de 1930.

(1) Exceptuamos, entiéndase bien, a Alemania y a su digna aliada la República de los Soviets, que envía por todas partes agentes perturbadores encargados de fomentar guerras civiles.

Este culto de Virgilio por las cosas de la naturaleza tiene algo de directo, de íntimo, como si se tratase de seres humanos; así es como Virgilio ama u odia las plantas, según que sean útiles o nocivas al hombre.

Ahora, esta comprensión de la naturaleza en unos; esta necesidad del campo, de vastos horizontes tranquilos, en otros, son, seguramente, una característica de nuestro trepidante siglo xx (1), a la cual responde Virgilio.

A otra necesidad de nuestra época responde todavía Virgilio: Si comprobamos, de una parte, el éxodo momentáneo de las ciudades hacia el campo, registramos, de otra, el éxodo definitivo de una parte de las poblaciones pequeñas hacia las grandes aglomeraciones. En todas partes—y particularmente en Francia—se señala el peligro de la tierra que muere por falta de brazos para trabajarla; se preconizan medios para este peligro, se predica, se alienta la vuelta a la tierra.

Y en esto también Virgilio es de actualidad: en este pueblo de agricultores que eran los romanos desde que depusieron las armas, se señalaba ya, hacia 700 años después de la fundación de Roma, la deserción de los campos; es para hacer volver, para retener en la agricultura a aquellos que le habían abandonado o a aquellos que querían abandonarla, por lo que *Mecenas* pidió a Virgilio que compusiera las *Geórgicas* (2), contando con la elocuencia del poeta para hacer penetrar en el alma de los agricultores el gusto y el amor a los campos que ellos fecundaban, para mostrarles la utilidad, la grandeza de su labor; para hacerles sentir las ventajas y las alegrías de la vida campesina: *O fortunatae agricolae!*

Para nuestros contemporáneos, la vida y la obra de Virgilio son todavía, mucho más que para las generaciones anteriores,

de un ejemplo manifiesto: aquí no mostramos más que algunos rasgos.

En nuestro siglo xx se señala, desde todos los puntos del globo, *la crisis de la familia*; ella es tratada con rigor, más o menos duramente, en los diferentes países. Sin hablar de los rebaños de niños abandonados de la Rusia soviética, se sabe el poco entusiasmo de las familias modernas para acoger los niños que deberían nacer y que no nacen. No se ignora tampoco cómo los lazos familiares se distienden —considerados frecuentemente como una cadena pesada—. En cuanto a los padres, se los considera con frecuencia como bagajes embarazosos, buenos únicamente para proveer los subsidios necesarios. Ahora, la obra de Virgilio está grabada hasta tal punto del *culto de la familia*, que ha suministrado al profesor Paribeni el asunto de una de las conferencias del ciclo antes citado.

Nuestra época se distingue también por la busca desenfrenada del *menor esfuerzo*. Si la generalidad trabaja, es porque tiene necesidad de mucho dinero. Ella quiere ganar, ganar muy de prisa, tomándose la menor molestia posible. El trabajo es considerado como una dura necesidad. Bien pocos—en todos los grados de la escala social—lo realizan con alegría, como sucedía frecuentemente en otro tiempo. Todo se hace de prisa; el amor de lo perfecto está muerto en las profesiones liberales como en las profesiones manuales; se desflora lo que se toca, sin profundizarlo.

Aquí todavía, Virgilio es nuestro modelo: poeta, hubiese podido abandonarse a su maravilloso temperamento, sin estudiar largamente, como lo hizo en Cremona, en Milán, en Nápoles, y no sólo la poesía griega—que tanto ha amado, y de la cual se impregnó—, sino, además, historia, filosofía, matemáticas, medicina. El trabajó *siete años en las Geórgicas, doce años en la Eneida*; enfermo ya, ha ido a pasar tres años a Grecia para acabar su poema inmortal.

Y sólo para morir se ha decidido a volver a su patria; apenas llegó al umbral de Brindis, se extinguió.

(1) Comprensión y necesidad que no hay que confundir con el entusiasmo ficticio por las cosas del campo, puesto a la moda por las obras de J.-J. Rousseau.

(2) Veremos en seguida que en las conferencias del Ciclo Virgiliano, dadas en Roma en 1923, el profesor Pietro Fedele había escogido: *Virgilio y el retorno a la tierra*, como asunto de la suya.

La vida y la obra de Virgilio son una *glorificación del trabajo* (1), un ejemplo de conciencia profesional, una busca jamás satisfecha de la perfección; ¡cosas todas para apreciar en una época en que se van!

En fin—y como última lección—, citaremos la modestia de Virgilio, modestia rara si fuese en una época como la nuestra, en que muchos se imponen por su sola audacia, su *bluff*, y llegan a fuerza de seguridad a persuadir al público de su talento, en que tanto creen ellos mismos.

Se sabe que, al morir, a los 52 años, Virgilio pidió que su *Eneida* fuese quemada, porque estaba inacabada.

Sus amigos no la acabaron, pero tampoco la destruyeron.

* * *

En la enumeración que vamos a dar de las manifestaciones proyectadas en el comienzo del año que corre, en honor del segundo milenario de Virgilio (2), atravesaremos desde luego el Atlántico, y señalaremos el *Brasil* y el *Canadá* como preparándose a una imponente conmemoración.

En cuanto a los *Estados Unidos*, sus preparativos son grandiosos, y merecen que nos detengamos en ellos. Desde 1928, la *American Classical League* se ha entendido con las otras grandes asociaciones de cultura intelectual del país y con la *Italy-America Society*, que tanto hizo ya por el centenario del Dante.

Ellas han constituido para esto treinta Comités, agrupados de la manera siguiente:

On Finance and Securing Patrons;

On publicity through Lectures, Newspapers, Magazines, Posters, Post-Cards and Bulletins;

On Cooperation with Classical Organizations, Non-Classical Organizations, the N. E. A., and the U. S. Bureau of Education;

(1) Título de una conferencia dada el año último en Roma por el profesor Giuseppe Botai.

(2) Nos documentamos para esto en los sabios datos del profesor Vincenzo Usani, de la Universidad Real de Roma, miembro de la Comisión italiana de Cooperación Intelectual.

On affiliation with Life Movements in other Countries;

On Promoting Vergilian Courses in Colleges and High Schools;

On Private Reading and Reading Circles;

On Publishing Books, Bibliographies and Lists of Illustrative material;

On Celebrations in Cities, Clubs, Colleges and Schools;

On Preparation of Programs for Celebration, Jucelding Pageants, Plays and Scenarios;

On Commerative Medals, Plaques and Bookplates;

On Awarding Prizes;

On Pilgrimages to Places made Famous by Vergil.

A la cabeza de estos treinta Comités figuran treinta presidentes, presididos ellos mismos por un presidente general—una mujer, Miss Anna P. Mac Vay—, una mujer, cuyo sexo recuerda la heroína inmortalizada por Virgilio: la famosa Dido.

Desde hace dos años, el Comité central se ocupa incansablemente de inspirar y de fomentar todas las formas de actividad que tengan por fin vulgarizar en el gran público las obras de Virgilio.

El Comité ha solicitado y obtenido el concurso de escritores, poetas, músicos: ha conseguido formar una legión de conferenciantes.

Ha acudido a las empresas cinematográficas, a los directores de teatros, a fin de que hechos, sacados de la vida y de las obras de Virgilio, sean llevados a la pantalla y puestos en escena.

Se ha puesto de acuerdo con las Compañías de navegación, a fin de que organicen excursiones a los sitios que se han hecho célebres por episodios de la vida del poeta o por sus obras.

Estas manifestaciones imponentes no hacen descuidar las formas más populares de penetración, publicación de una carta geográfica de la *Eneida*, carta de la cual, una mujer, Miss Eva Long, de la Universidad de Pittsburg, es el autor; publicación de un calendario virgiliano para 1930, con citas escogidas en las obras de Virgilio por

un sabio profesor de la Universidad de Columbia, e ilustraciones sacadas de manuscritos del siglo xvi, pertenecientes al conocido bibliófilo Jorge A. Plimpton, que expondrá en Nueva York, durante el año 1930, su hermosa colección de manuscritos y de libros virgilianos.

La biblioteca pública de Nueva York organiza también una exposición; se cita, entre las más grandes maravillas, un ejemplar de las *Geórgicas*, del siglo xv, y ejemplares de los siglos x y xiii, de la *Eneida*.

En la sección francesa se admirará el único ejemplar de la primera edición de las obras virgilianas, impreso en París en 1470 y 1475.

En fin, una de las instituciones más interesantes — se diría, casi, la más conmovedora —, es la de los *círculos de lecturas virgilianas*, que se reunirán una vez por semana durante todo el año 1930, para leer, explicar, comentar a Virgilio.

El *Corpus* auténtico de Virgilio será dividido en tantas partes como sean necesarias para que la lectura se termine a fines del año 1930.

Aunque sea imposible reunir latinistas, se formará el círculo: Virgilio será leído en buenas traducciones o se leerán obras que tengan relación con él.

Mencionaremos todavía que setenta editores de los Estados Unidos, queriendo aportar también su concurso a este hermoso movimiento, han acordado grandes rebajas durante todo el año en las ventas de la literatura virgiliana.

* * *

Si de América pasamos a Europa, veremos de norte a sur, de este a oeste, los diferentes países rivalizando para celebrar con toda la pompa posible al inmortal poeta.

Desde el año 1929, Suecia se ha ocupado de esto: en *Göteborg*, el profesor Lundström ha hecho un curso completo acerca de las *Eglogas* de Virgilio, y ha prometido a la Sociedad italosueca una conferencia sobre Virgilio.

En *Polonia*, el Congreso eslavo de filó-

sofos clásicos, que se ha reunido en Posnania, ha organizado la publicación de *Misceláneas virgilianas*.

Checoeslovaquia se ha distinguido particularmente: en *Praga*, la Unión de filósofos checos prepara también un volumen de *Misceláneas sobre Virgilio* y sobre la *Influencia ejercida por Virgilio en Checoeslovaquia en la vida intelectual*. El volumen en cuestión será presentado a la Unión en octubre de 1930; se convocará una asamblea con este motivo, para celebrar a Virgilio en una conferencia conmemorativa.

En cuanto a la *Sociedad de los Amigos de la cultura clásica*, prepara un ciclo de conferencias públicas acerca de la influencia de Virgilio en la Edad Media y en los tiempos modernos.

La Universidad Popular de Praga, no queriendo permanecer alejada de este movimiento, organiza igualmente un ciclo de conferencias sobre la vida y las obras de Virgilio. El conferenciante, profesor en la Universidad de Praga, prepara además, para el volumen de *Misceláneas* antes citado, un artículo sobre *Virgilio en el mundo eslavo*.

El interés levantado por el segundo milenario de Virgilio es muy vivo en toda Checoeslovaquia.

Las *Universidades de Praga, de Brno* y de *Bratislava* organizan grandiosas manifestaciones.

En *Yugoeslavia* se celebrará una sesión solemne extraordinaria en la Academia de *Zagreb*.

En Rumania, la Universidad de *Bucarest* conmemorará a Virgilio; concederán dos premios con este motivo: uno, a una disertación sobre el influjo ejercido por Virgilio en un escritor rumano; otro, a una disertación acerca de los traductores rumanos de Virgilio.

Si pasamos a *Alemania*, veremos que en *Berlín*, en el curso del primer semestre de 1930-1931, el profesor Norden pronunciará, en la Universidad, un discurso conmemorativo sobre Virgilio, y publicará también, en una revista importante, un estudio de vulgarización acerca del cantor de Eneas.

En *Breslau*, la Sociedad silesiana de Cultura nacional organizará una sesión solemne presidida por Guillermo Kroll, y otra sesión consagrada a la recitación de obras virgilianas.

En *Holanda* se anuncian dos conmemoraciones solemnes en las Universidades de *Amsterdam* y de *Leiden*. En *Amsterdam*, M. de Groot tratará de la estimación de Virgilio en el curso de los siglos; él ha consagrado todo el año último a la lectura del sexto libro de la *Eneida*, en su cátedra de latín, y hacía preceder la lectura de una introducción sobre la técnica estética del poeta.

Bélgica no se queda atrás; diferentes ciudades rivalizan entre sí. Desde luego, en *Bruselas*, la Universidad libre ha incluido en el programa para el año 1929-1950 textos virgilianos; además, el Círculo de Filología clásica proyecta una manifestación grandiosa. El tomo primero de los trabajos de la Facultad de Letras va a aparecer con el título: «Les Masques et les Visages», en las *Bucólicas* de Virgilio.

En *Lovaina*, la Universidad católica organizará dos sesiones académicas solemnes: la una, francesa; la otra, flamenca, para celebrar dignamente el milenario.

En *España*, la «Fundació Bernat Metge», de *Barcelona*, publicará, en 1930, una edición del *Appendix Vergiliana*.

En la Facultad de Letras de la misma ciudad, el profesor Balcells ha consagrado todo su curso de 1929 a la *Eneida*; a partir del mes de enero de 1930 hará un curso extraordinario sobre la evolución de la técnica literaria de Virgilio.

En *Inglaterra*, diferentes Asociaciones se han reunido para organizar una serie de reuniones y de conferencias, que tendrán lugar sea antes, sea después de las fiestas de Mantua: son la Academia Británica, la Sociedad de Estudios Clásicos y la Sociedad del fomento de los Estudios romanos.

Por otra parte, el Club de Viajeros a Grecia prepara, bajo la dirección del profesor Conway, una peregrinación al lugar del nacimiento de Virgilio (1).

En Francia, situándonos siempre en la fecha elegida hasta aquí, vemos que, al comienzo de 1930, los proyectos elaborados eran los siguientes:

En *París*, el «Comité France-Italie» deseaba celebrar el segundo milenario de Virgilio en el Collège de France. Para asociar al recuerdo del más grande poeta latino el del más grande poeta italiano, había elegido la fecha del 25 de marzo, aniversario del encuentro poético de Dante y Virgilio.

El punto culminante de la solemnidad debía ser la lectura de una comunicación a la Real Academia de Italia, hecha en nombre de la Academia francesa por uno de sus miembros, Albert Besnard—que permaneció largo tiempo en Roma, donde presidió la Villa Médicis—, y el envío de esta comunicación al delegado de la Academia de Italia, Ettore Romagnoli.

La Academia Francesa debía estar representada en este acto por Camille Julian, que tomará la palabra en nombre de ella; mientras que Emile Picard hablará en nombre de la Academia de Ciencias, René Cagnat representará a la Academia de Bellas Letras; Charles Widor pronunciará un discurso de la Academia de Bellas Artes, y Alfred Rebellian, por la de Ciencias Morales.

Las Academias de provincia, el Collège de France, la Sorbonne (Facultad de Letras) estarán igualmente representadas.

Los oradores que hablarán en nombre del Comité France-Italie han sido designados así: general Gouraud, vicepresidente de honor del Comité Pierre de Nolhac, de la Academia Francesa, y Jean Rivain, vicepresidente del mismo Comité; por último, André Bellessort (1), vicepresidente de la Commission des Lettres.

mente, *Andes*, pueblecito situado cerca de esta ciudad; el profesor R. S. Conway no es de esta opinión; él atribuye a *Calvisano*, cerca de *Brescia*, el honor de haber puesto en el mundo al cantor de la *Eneida*. No hay que decir que no nos corresponde entrar en esta polémica, que debemos, sin embargo, mencionar.

(1) En una fiesta que tuvo lugar el año último en Bélgica en honor del gran poeta latino, bajo el nombre de *Denario de Virgilio*, M. André Bellessort pronunció un discurso magnífico, en el cual dijo las más bellas cosas a propósito del inmortal cantor de la *Eneida*.

(1) Para todos los pueblos, el lugar del nacimiento de Virgilio era, hasta ahora, *Mantua*, o, más exacta-

Mencionemos que, alrededor de la solemnidad del Collège de France, que será el eje, se organizarán toda una serie de manifestaciones, cuyo fin es glorificar a Virgilio y dar testimonio al mismo tiempo de la estrecha unión que existe entre las selecciones intelectuales italianas y francesas salidas de la misma raza.

* * *

Si un genio como el de Virgilio pertenece a la Humanidad entera, que tiene a honra el celebrarlo, no hay que decir que pertenece mucho más estrechamente a *Italia*, de la cual ha salido. En la Península, la conmemoración de Virgilio presenta un interés nacional, que *il Duce* ha comprendido admirablemente; es él quien ha dado el tema para un concurso abierto a los estudiantes de la clase superior de los Liceos de Italia: *La enseñanza agraria de Virgilio y la política rural del fascismo*.

El jurado para este concurso ha sido nombrado por el Ministro de Educación Nacional (1).

Extendiéndose esta manifestación virgiliana a todas las ciudades de Italia que tienen liceo, hasta a todos los pueblos cuyos hijos frecuenten dichos Liceos, convenía de colocarla al principio. En consecuencia, recorreremos las diferentes ciudades que se han distinguido particularmente en sus proyectos de conmemoración.

En primer línea, *Mantua*, ya que aquí es, aunque no le agrada al docto profesor R. S. Conway, donde ha nacido Virgilio: *Mantua me genuit*.

En esta ciudad, la Academia virgiliana ha sido la primera en publicar, desde 1923, un programa de fiestas conmemorativas. Las principales deben tener lugar el día 15 de octubre de 1930.

Cuando en 1927 se reunió esta Academia en sesión extraordinaria para la inauguración del monumento elevado a Virgilio en su ciudad natal, fijó definitivamente el programa de las fiestas, el cual comprende cuatro partes:

1.º Publicación de una edición especial de las obras de Virgilio, bajo la dirección del profesor Albini.

La edición estará adornada de 49 xilografías, de las cuales una para la primera inicial de cada *égloga de las Bucólicas* (se sabe que son 10). Otra, para la primera inicial de cada uno de los cuatro libros de las *Geórgicas*. Otra, finalmente, para cada uno de los 12 libros de la *Eneida*.

Estas dos últimas obras tendrán a la cabeza de cada libro una faja, grabada igualmente en madera.

La edición comprenderá una cubierta para el conjunto y un frontispicio y una viñeta para cada una de las tres obras (siempre en xilografía).

Todos los grabados representarán asuntos virgilianos indicados por el profesor Albini.

No es necesario añadir que esta edición será artística—ya se habrá comprendido—, impresa a dos colores, negro y rojo, en papel especial y en caracteres bodoniens.

El editor pondrá el mayor cuidado en la puntuación, siendo las ediciones actuales, según su opinión, muy defectuosas en este respecto.

Se imprimirán mil ejemplares de esta edición, destinados a todas las Sociedades correspondientes de la Academia, y también a los eruditos, tanto italianos como extranjeros, especializados en los estudios virgilianos.

2.º La publicación de un volumen de *Studi Virgiliani*, al cual se invitará para que colaboren a ciertos especialistas italianos o extranjeros en los estudios sobre Virgilio. De este volumen se tirarán igualmente mil ejemplares.

3.º El volumen *Atti e Memorie* de la Academia, para el año 1930, tendrá por fin intensificar los estudios virgilianos.

4.º Finalmente, el 15 de octubre de 1930 tendrá lugar en Mantua una reunión de los eminentes especialistas a que se ha hecho antes referencia: allí se enviarán las publicaciones indicadas.

En esta ocasión se inaugurará una *exposición virgiliana* en el fastuoso Pala-

(1) Es la *Italia Letteraria*, revista semanal de Roma, la que ha abierto dicho concurso.

cio de los Gonzaga, una de cuyas salas más hermosas—que acaba de ser restaurada—se dedicará a Virgilio.

Este programa es sólo de la Academia, y forma una parte de los proyectos elaborados por la ciudad de Mantua, los cuales comprenden diferentes manifestaciones, entre las que citaremos la inauguración en *Pictole* (Virgilio), por la Asociación forestal italiana, de la que *Arnaldo Mussolini* es presidente, de un bosque formado por árboles queridos de Virgilio.

Si de Mantua pasamos a *Milán*, donde estudió Virgilio, vemos aquí desenvolverse el movimiento intelectual de una manera prodigiosa, a la vez que se aumenta la prosperidad de esta ciudad laboriosa.

En ella, el Instituto Real de Lombardía ha organizado dos concursos dotados de recompensas para dos obras sobre Virgilio: una, de un carácter más especialmente erudito; la otra, destinada al gran público.

En cuanto a la Biblioteca Ambrosiana y al Instituto Real de Lombardía, han emprendido juntos la publicación en fototipia del *Virgilius Petrarcae*, es decir, del ejemplar de Virgilio anotado por *Petrarca*.

La sección milanese de la Asociación Atene e Roma organiza, por su parte, con el concurso de otras Sociedades científicas, un ciclo de conferencias para los primeros meses del año 1930.

Los conferenciantes tratarán los asuntos siguientes:

Virgilio y el retorno a la tierra.

El Arte de Virgilio.

Las Geórgicas; se dedicará una conferencia especial a *Dido*; otra a la *destrucción de Troya*, en la *Eneida*.

En una misma conferencia, el héroe *Pallas* y el papel de *Virgilio en la Edad Media* serán tratados por el profesor *Usani*, ya citado al comienzo de este artículo.

Una mujer hablará de la *Ultratumba de Virgilio*; mientras que se dedicará una sesión a *Virgilio en la concepción de Dante*.

Finalmente, *las antigüedades itálicas en Virgilio y el Pensamiento filosófico*

en Virgilio cerrarán este brillante ciclo.

Si después de *Milán* nos detenemos en *Turín*, consignaremos que la *Revue des Etudes médiévales* ha lanzado una circular en latín anunciando que consagrará a Virgilio, con motivo del segundo milenario de su nacimiento, un volumen de *Miscelánea* precisando el papel desempeñado por Virgilio durante la Edad Media.

En cuanto a *Perusa*, que organiza desde hace varios años conferencias destinadas especialmente a los extranjeros, y dadas durante el verano, confiará al sabio profesor *Albini* una serie de lecciones sobre Virgilio.

Bajando hacia el sur, veremos que en *Florenia* la Biblioteca Laurentina se ocupa de la publicación en fototipia del *Codex Mediceus* de Virgilio, en «capitalis rustica» del siglo v.

Desde 1924, la Sociedad italiana para la difusión y progreso de los estudios clásicos, de la cual hay una sección en la ciudad del «Lys Rouge», había anunciado para el año del milenario la publicación de una *Miscelánea virgiliana internacional*.

Como era de esperar, es en *Roma* donde las manifestaciones en honor de Virgilio serán particularmente numerosas, y donde revestirán también un carácter de una gran solemnidad.

Es de *Roma* de donde partirá la coordinación de todas las ceremonias que han de celebrarse en la Italia entera. La alta dirección de ello ha sido confiada por *Mussolini* a la Academia de Italia, que tiene su sede en *Roma*.

Antes de que la Academia hubiese recibido este mandato, he aquí cuáles eran sus proyectos:

1.º Inauguración, en honor de Virgilio, de las nuevas excavaciones y de los nuevos trabajos de restauración de los *forum* imperiales;

2.º Se publicará, en el año 1930, una edición crítica de las obras de Virgilio, confiada a *R. Sabbadini*, y se imprimirá también una edición crítica de los «*Scholies*» de Virgilio;

3.º La Asociación Internacional de Estudios Mediterráneos organizará diferentes excursiones de extranjeros a Italia, de manera que se forme una manifestación internacional en honor de Virgilio;

4.º El Instituto de Estudios romanos publicará en un volumen, en el año 1930, las *Conferencias del ciclo virgiliano*, dadas el año precedente. He aquí los títulos de las mismas:

Virgilio y los monumentos religiosos y filosóficos de su época;

La glorificación del trabajo en la obra de Virgilio;

Huellas de topografía romana en las leyendas virgilianas de la Edad Media;

De la muerte de César en la batalla de Actium;

La fundación del Principado;

El retorno a la tierra, exhortación perpetua de Virgilio;

La idea latina y la latinidad de Virgilio;

La leyenda de Roma en el arte, en sus relaciones con la Eneida;

Monumentos y aspectos de Campania en la Eneida;

Lo que ha sido Virgilio para Italia;

El paisaje en el poema virgiliano;

El culto de la familia en Virgilio;

Ecos del poema virgiliano en los autores cristianos;

Impresiones y reflejos de las pinturas cíclicas en la Eneida;

El culto de Virgilio y la Alegoría en los cinco primeros siglos de la era cristiana.

Virgilio en el arte del Renacimiento;

Los estudios virgilianos en Roma en la época del Renacimiento;

5.º En los primeros meses del año 1930 se hará en el Instituto de Estudios romanos una lectura íntegra de la *Eneida*, que constituirá un homenaje de todas las Universidades italianas a Virgilio.

La lectura del libro primero se hará el miércoles, 15 de enero; los otros libros serán leídos en los miércoles siguientes. Los lectores han sido escogidos en todas las partes de la Península; así vemos figurar en estas lecturas a profesores de la Uni-

versidad real de *Roma*, y de las Universidades de *Milán*, de *Pisa*, de *Pavia*, de *Cagliari* y de *Palermo*; al director del Instituto superior de *Piamonte*; a un profesor de la Universidad católica del Sagrado Corazón; a un antiguo Ministro de Instrucción pública; a un profesor del Instituto superior de *Florenia*, y, finalmente, a otro de la Escuela Normal de *Pisa*.

La *Ciudad del Vaticano* no permanecerá ajena a este gran movimiento nacional. La Biblioteca Vaticana contribuye a la celebración del milenario, por la reproducción en fototipia del *Codex Vaticanus Palatinus* en «capitalis rustica» del siglo v.

El Soberano Pontífice toma una parte personal en las manifestaciones por sus escritos sobre el *Virgilius Petrarcae*, que serán reproducidas en la edición ya citada.

Habiendo comenzado por *Mantua*, cuna de Virgilio, terminaremos por *Nápoles*, que guarda su tumba. Se sabe que cerca de Nápoles, o, más exactamente, de *Puzoli*, es donde se encuentra el lugar en que reposan los restos del gran poeta.

Era, pues, natural que tuviesen lugar en Nápoles, con motivo del milenario, grandes manifestaciones.

Citemos, entre ellas, la restauración de la sepultura de Virgilio y del emplazamiento de la misma, e igualmente la restauración del antro de la Sibila de Cumas y de los caminos que conducen a él.

Todos estos trabajos deben estar terminados para el día 15 de octubre; la Dirección general de Antigüedades y Bellas Artes es la encargada de llevarlas a cabo.

* * *

Tal es el cuadro—tan elocuente en sí mismo que podría pasar sin comentarios—de la manera tan unánime, expresiva y completa con que Virgilio es celebrado en el curso del año 1930.

ESTE NUMERO HA SIDO
VISADO POR LA CENSURA

UN «PANORAMA» DE LA SOCIOLOGÍA CONTEMPORÁNEA
por el prof. Adolfo Posada.

I

El escritor ruso Mr. Pitirim Sorokin, un tiempo profesor en Petrogrado, emigrado luego a los Estados Unidos y hoy profesor en la Universidad de Minnesota, nos ofrece ahora en este libro sobre *Contemporary Sociology Theories*, un verdadero «Panorama», con dilatados horizontes, de las doctrinas sociológicas contemporáneas, o sea de las grandes manifestaciones, tan ricas, tan variadas — quizá con exceso variadas — del pensamiento sociológico en los «últimos sesenta o setenta años» post, muy post, Comte.

Nada, a mi ver, más útil — necesario sería mejor — que estas «síntesis» elaboradas de las corrientes doctrinales de una disciplina como la sociología, que de modo tan distinto se razona, construye y define. Aparte su actual situación, por esencia «crítica», o sea en pleito la totalidad de sus problemas, quizá no hay campo del saber humano como el de la sociología donde con tal intensidad se manifiesten e influyan la posición metafísica, el criterio ético, la enjundia filosófica, la particular formación y educación científica, y hasta el temperamento personal del investigador y del teorizante. Si la sociología, frente a la «realidad social», es, sobre todo, un «punto de vista», el de la total comprensión en unidad de dicha realidad social, cada doctrina o teoría sociológica entraña, a su vez, un «punto de vista» especial, obra, en su especialidad, de la orientación filosófica y de la formación espiritual en las «ciencias», en la historia, en la política, en la ética y en lo estético del sociólogo respectivo.

Y es por eso por lo que se debe estimar, como acaba de indicarse, útil, utilísima, más necesaria, la elaboración de síntesis expositivas y críticas del corte y alcance científico y didáctico, de la que nos brinda el profesor Sorokin en su nuevo libro o como la ya anticuada del italiano Squillace, *Le dottrine sociologiche*.

Considera Mr. Sorokin que aun tomadas

en cuenta esta exposición de Squillace y las obras de P. Barth, Kowanlevsky, Hanksy Barnes y Ellwoody Hayes, y los estudios más parciales de Small, Vierkand, Wiese, Michels, Fanconnet y otros muchos, queda libre el papel de una exposición más amplia y comprensiva, pues los trabajos a que se alude o tratan más del aspecto histórico que del sociológico de las teorías o bien son demasiado breves para dar una idea suficientemente amplia de las principales escuelas de la sociología contemporánea.

Son, sin duda, muy discretas las razones que Mr. Sorokin aduce para justificar su tarea comprensiva. «El campo de la sociología, dice, ha logrado extensión tal, que el sociólogo dedicado al estudio de un problema sociológico especial tropieza con grandes dificultades para alcanzar un adecuado conocimiento del total campo de la ciencia». En todo caso, el especializado en una rama particular, o en relación con un problema sociológico, no puede menos de procurarse un conocimiento o una información bien determinante y selecta sobre la situación de la sociología contemporánea, para lo cual estos «panoramas» generales de la sociología, si no son suficientes para llegar mediante ello solo a la adecuada comprensión del complejo contenido de la ciencia sociológica, sirven o pueden servir de guías o de indicadores sugestivos. Por otra parte, la abundancia excesiva de las doctrinas y teorías sociológicas, obra tantas veces de semiciencia o de pseudo-ciencia, y a menudo entre sí contradictorias las más serias, pide, con urgencia siempre, una constante labor de depuración y de selección rigurosamente científicas que anule o estirpe la «peste» de los drogueros sociólogos y, de modo más concreto, una labor de diferenciación, y además, a mi ver, de «construcción».

«En el momento presente, escribe Mr. Sorokin, el campo de la sociología ocúpalo multitud de sistemas diversos y contradictorios. El novicio que en él penetra vese como perdido y, lo que más importa, tropieza con gran dificultad para distinguir o diferenciar lo que en todas estas teorías hay de válido y de falso. Por

lo que, añade, una de las tareas más urgentes de la sociología contemporánea es separar lo que realmente vale de lo que es erróneo o que no está probado en dichas teorías».

II

Y ¿cómo puede —debe— hacerse la síntesis o la exposición sintética de las doctrinas o corrientes del pensamiento sociológico contemporáneo? Quizá cabe emplear hasta tres procedimientos, acaso haya más; pero al pronto se me ocurren estos tres, aplicables bien sea a una determinada esfera o aspecto o concreción histórica de la labor sociológica, o bien al total movimiento de la sociología, que es el caso de esta obra de Mr. Sorokin, a saber: *a)* el procedimiento estrictamente histórico, que consistirá en exponer la marcha y direcciones del pensamiento sociológico, según ellas se han producido, en efecto, en la historia contemporánea; *b)* el procedimiento que podríamos llamar «crítico - constructivo» e interpretativo, que supone el intento de descubrir y seguir el proceso general o parcial o más característico del pensamiento sociológico. Es éste, en rigor, el aplicado, a ratos magistralmente por Albion Small, director en vida de *The American Journal of Sociology*, en su *General Sociology*, unida a los *Origins of Sociology*, y que es el que yo mismo he procurado emplear en mis *Principios de Sociología*, especialmente en la última edición, y *c)* el procedimiento de determinación de tendencias, según la significación filosófica de las mismas y los criterios explicativos que engendran, determinación que conduce a una diferenciación de teorías y de escuelas —de puntos de vista— y que es el aplicado, con singular acierto en general, por el profesor Sorokin en este libro, que, en efecto, nos ofrece un sugestivo y dilatado «panorama» del campo o de los campos de la sociología contemporánea.

III

En la obra de Mr. Sorokin se procura recoger las doctrinas o teorías sociológicas en varios grandes grupos—escuelas—,

diferenciados tomando en cuenta, sin duda, indicaciones reveladoras de la aptitud o posición filosófica del espíritu del investigador en la tarea de interpretar la «realidad social», función, en mi sentir, de toda sociología científica, según en otro lugar he querido demostrar, en mis *Principios* antes citados. Cada una de las grandes escuelas las subdivide el autor en «variedades» o variantes— y cada variedad se representa por algunas de las más típicas obras. Además, «al principio de cada escuela o de sus variantes, va un breve párrafo acerca de sus predecesores, a fin de relacionar la sociología actual con su pasado». Por otra parte, a la determinación «de los principios de la escuela o teoría, sigue una apreciación crítica, con el objeto de mostrar sus errores o defectos».

He aquí ahora el amplio cuadro «panorámico» de las teorías de la sociología contemporánea elaborado por Mr. Sorokin.

I. La sociología mecánica, que recoge «todas las teorías sociológicas que interpretan el fenómeno social en términos y conceptos de la física, de la química y de la mecánica», física social, mecánica social, energética social, concepción de V. Pareto.

II. La sociología de la escuela de Le Play, «escuela sintética y geográfica».

III. La sociología geográfica, podría decirse, o bien la sociología según la geografía, o bien todavía lo social interpretado mediante los factores geográficos.

IV. La sociología según la biología, escuela biológica, con sus ramas del «organicismo biológico», del antropologismo étnico, seleccionista, y de la herencia que implica la interpretación del fenómeno social por la antropología —etnografía—, la selección y la herencia, y de la interpretación sociológica de la lucha por la existencia» con la sociología de la guerra.

V. La sociología según la demografía o rama «bio-social».

VI. La sociología biopsicológica.

VII. La sociología que podría llamarse «sociológica», es decir, la sociología específica o que se trata de construir sustantivamente y distinta, como la astronomía, la física, la química, la fisiología (Comte) y

la psicología, y que ha de ir después de la biología y antes de la sociología (S. Mill, Spencer). Habla Mr. Sorokin de una «escuela sociológica», y en ella habría que distinguir representaciones de las «teorías sociológicas que ofrecen un sistema general» de interpretación y representaciones o fórmulas de «teorías especiales» que consideran una determinada condición social: religión, «mores», familia, condición económica, etc. Bajo el epígrafe comprensivo de «escuela sociológica» se señalan como ejemplos típicos de teorías generales: 1, el neopositivismo de Roberty y las doctrinas de A. Espina, Izoulet, Draghicesco, Ch. Cooley y otros; 2, la escuela de Durkheim con sus colaboradores; 3, la doctrina de Gumplowicz; 4, la llamada «escuela formal» — «formal school» — en la cual se dice que «probablemente la concepción de la sociología de Jorge Simmel (1852-1918) es la más característica; 5, la rama económica, o bien la doctrina de la «interpretación económica de la historia», Marx, Engels.

VIII. La sociología de base psicológica o bien la «escuela psicológica», con diversas ramas instintivistas, interpretación del hacer de la conducta e interpretaciones según los deseos, intereses, necesidades, voliciones, dolor y placer, aptitudes. Esta última rama de tan alto valor la representan numerosas teorías que toman las experiencias psicológicas del hombre como clave para la interpretación de la conducta humana y del proceso social».

IX. Las concepciones psico-sociológicas, con las interpretaciones del fenómeno social por la cultura, la religión, el derecho, la opinión pública y otros «factores psico-sociales».

Me falta espacio para hacerme cargo de los puntos de vista interpretativos y críticos de Mr. Sorokin. Mucho se podría decir en son de elogio y algún reparo se podría oponer. Pero todo compensado llevaría a considerar este «panorama» de la sociología contemporánea como uno de los mejor compuestos y de más útil contemplación.

EL CONOCIMIENTO DE «LOS OTROS SUJETOS»

(ORIENTACION EN EL PROBLEMA)

por el Prof. J. Vicente Viqueira López.

(Conclusión.)

LA POSICIÓN REFLEXIVA

Volveremos ahora a enlazar con una indicación antes hecha. El problema del conocimiento de los otros sujetos, por vía normal, incluye dos cuestiones distintas, que corresponden a dos posiciones diferentes: 1.^a La posición lógica y reflexiva. 2.^a La posición instintiva.

En la posición reflexiva, con respecto al conocimiento de los otros sujetos, nos hallamos en el terreno de la ciencia. En ella razonamos efectivamente por analogía, aunque, claro está, esta «analogía» supone la percepción del mundo que se explica por determinados principios lógicos. Aquí razonamos aproximadamente de la siguiente manera: en nosotros hallamos enlazada nuestra vida mental con nuestra vida psicológica. (Sabemos sólo por el estudio realizado en cuerpos análogos que la vida mental se halla en relación con determinados órganos y funciones.) Dada la analogía de los otros cuerpos y el nuestro, suponemos que efectivamente así es, y que «en ellos» existe una vida mental. La extensión de la vida mental en el Universo depende de la posibilidad de continuar más o menos lejos esta analogía.

DISOCIACIÓN DE LA CONCIENCIA Y «OTROS SUJETOS»

La posición reflexiva tiene su antecedente y fundamento en la posición instintiva, entendiéndose por ella la posición espontánea. Porque pensamos «un otro sujeto», nos preguntamos dónde puede hallarse. Esta posición es la natural, y la que se presenta, por lo tanto, en nuestra vida diaria. Así, por ejemplo, cuando seguimos una conversación, «percibimos» el sentido de las palabras como «lo que quiere decir» el que nos habla como suyo. Lo mismo acontece con sus estados de ánimo, voliciones, etc. La explicación propiamente

dicha de este proceso la ha dado Teodoro Lipps en la exposición del proceso de la empatía. A pesar de ello, algo más cabe añadir. Teodoro Lipps mismo declaró que era preciso que existiera «separación» entre los estados propios y los ajenos, lo que sucede en la empatía negativa (o antipatía). Es, pues, necesario para la percepción y conocimiento de los otros sujetos una disociación de la conciencia.

La disociación de la conciencia es un hecho primario y que radica en la estructura de la vida psíquica. En general, podemos decir que consiste en la separación de grupos unitarios de «elementos psíquicos» o de «conceptos» o «aspectos» psíquicos (en un sentido popular) de la conciencia total del sujeto y en su contraposición a ésta. La disociación de la conciencia es un hecho normal y sólo en ciertos casos patológico. Sin embargo, los estudios que se refieren a ella han sido hasta ahora realizados en lo patológico en los llamados «desdoblamientos de la personalidad».

El desdoblamiento de la personalidad es un término que se refiere a una serie de fenómenos o formas. He aquí cuáles son:

1.º El desdoblamiento sucesivo de la personalidad o personalidades alternantes. Consiste en que los elementos «recuerdos» de la personalidad se pierden y se crea una nueva personalidad con nuevos «recuerdos». Ambas personalidades alternan, y en una de ellas (la primera) se establece la identidad entre ellas. El caso típico es el de Felida X (1).

2.º El desdoblamiento simultáneo de la personalidad estudiado en los histéricos, y que consiste en una doble actividad referida a los sujetos. Análoga a los fenómenos de posesión. No sabemos si el sujeto sometido a experimentación se reconoce como idéntico y doble, aunque todo hace presumir esto.

3.º Desdoblamiento alucinatorio o autoscopias (corriente en los individuos normales en los ensueños), y que consiste en la alucinación que tiene como contenido nuestra persona.

Las teorías para explicar los hechos que acabamos de exponer son las siguientes:

1.^a La doble personalidad es debida a una función independiente de parte de los centros nerviosos. Puede ser esto una condición, pero no una explicación, que, tratándose de fenómenos psíquicos, hay que buscarla en lo psíquico.

2.^a Hay consecuencias secundarias que se unen para formar la consecuencia capital y superior o que subsisten junto a ésta. A esta explicación se opone el hecho de la unidad de la conciencia, que no se explica por «adición» y que se expresa en la «identidad» del sujeto persistente a través de los desdoblamientos de la personalidad.

3.^a Queda como única explicación posible el admitir que el desdoblamiento de la personalidad no es más que una «exageración» de un hecho normal primario, a saber: La disociación de la conciencia. La disociación de la conciencia es correlativa a la unidad de la misma.

Hay varias formas en que este hecho primario se manifiesta. Son las siguientes:

1.^a La «conciencia» de la objetividad». En ella, la «representación» del objeto de la corriente de la conciencia aparece «como» subsistente por sí.

2.^a En las concepciones animistas de los pueblos primitivos es el sujeto el que se «proyecta» en forma de espíritus. A este proceso ha llamado Avenarius «introyección», y Clifford, «eyección».

3.^a Como empatía en el sentido de Teodoro Lipps, pero haciendo la restricción de que la limitamos a la comprensión de otros sujetos y no la extendemos a su creación (como la introyección).

En consecuencia de lo antes dicho, el conocimiento intuitivo de los otros sujetos se realiza de la siguiente manera:

1.^a Es percibido el movimiento o movimientos expresivos del otro sujeto y se tiende a imitarlos, lo que trae consigo un estado de ánimo o mental unido a esta tendencia.

2.^a Dicho estado es «disociado» y fundido en un todo con el movimiento percibido y «disociado». Aparece entonces como el «todo» del otro sujeto contrapuesto a «mí».

(1) Más detalles en mi *Introducción a la Psicología pedagógica*.

CONOCIMIENTO TELEPÁTICO
DE LOS OTROS SUJETOS

La telepatía es conocida de todos por la abundancia de casos que los investigadores modernos han reunido. La forma en que estos casos suelen presentarse es la de la visión del peligro o daño que una persona querida corre a distancia. Se supone aquí una comunicación directa entre espíritus, y se entiende por directa que el conocimiento de los «otros sujetos» no se produce por su expresión corporal, sino sin ésta, inmediatamente. Del escepticismo, con respecto a la telepatía, han pasado los psicólogos a una posición crítica. Por lo menos, la posibilidad de la telepatía es admitida.

Ciertos hechos, tal como ahora los conocemos, hacen la telepatía un hecho probable. En este caso tendríamos, aparte de las formas antedichas, una nueva forma de conocimiento de los otros sujetos: el conocimiento telepático.

Un caso ha sido particularmente investigado en este respecto. Es éste el de la norteamericana Mrs. Piper. Como su indagación se acerca al método experimental, lo consideramos aquí. El psicólogo W. James conoció a dicha señora por referencias de una cuñada suya, quien le dijo que aquélla había dado noticias de una persona al oprimir una carta escrita por ella sobre la frente. A W. James mismo le dió algunas indicaciones verídicas acerca de los hechos realizados por él o referentes a personas con él relacionadas, hechos y personas que era imposible que conociera normalmente.

W. James no prosiguió la investigación, sino que la abandonó a su amigo Hodgson, secretario de la Asociación para investigaciones psíquicas, quien en adelante se ocupó persistentemente de Mrs. Piper. Las facultades supranormales de ésta eran siempre las mismas: indicaciones acerca de personas, hechos de personas, relaciones de parentesco, y hasta, a veces, de personas que vivían en remotos territorios de América. Es conveniente tener en cuenta cómo esto sucedía. Mrs. Piper caía en el estado de «trance» al coger la

mano de otra persona, después de pequeños movimientos convulsivos, análogos a un ligero ataque epiléptico. En estado de trance hablaba automáticamente, y según decía, era un espíritu el que hablaba «por ella»; unas veces, este espíritu pertenecía a un pasado remoto, como el Dr. Phinuit, pretendido médico francés del comienzo del siglo XIX; otros al pasado próximo, como los espíritus de Myers y Hodgson después de su muerte. Más tarde se presentó la escritura automática (1). Los resultados deben haber sido tan concluyentes, que Hodgson, en el progreso de su investigación, pasó, en virtud de ellos, del positivismo al espiritismo. Sin embargo, Mrs. Piper cometía errores a veces o sus datos eran incompletos.

Dos hipótesis han sido presentadas para explicar las facultades supranormales de Mrs. Piper. La primera es la espiritista; la segunda la de la telepatía (Osterreich) (2). En cuanto a la hipótesis espiritista, parece excluida por el hecho de que, a pesar de haberse presentado el espíritu de Hodgson, no fué capaz de revelar el contenido de una carta que había dejado escrita, y de que el pretendido médico francés Phinuit nada conocía de los medicamentos de su tiempo. Todo indica, pues, que el médium hablaba por sí. ¿Cómo sabía aquellas noticias que participaba? No queda otra respuesta más que la telepatía (3). De ser así, habría un conocimiento telepático de los otros sujetos. ¿Cómo sucede esto? Nada sabemos. Sin embargo, en el caso Piper existen algunas particularidades interesantes. A saber:

1.^a Mrs. Piper no es igualmente sensible telepáticamente para todas las personas.

2.^a No es igualmente sensible en todos los tiempos.

3.^a Conoce por telepatía no sólo esta-

(1) Las facultades supranormales de Mrs. Piper disminuyen con el tiempo, sobre todo después de una investigación de Stanley Hall.

(2) *Osterreiche der Okkultimnis im Modernen Weltbild*, 1921.—Dessoir, *Vom Jenseit der Seele*, 4.^a y 5.^a ed. 1920.

(3) Mrs. Piper fué a veces vigilada, lo mismo que su correspondencia y parientes, por la Policía, para evitar posibles «combinaciones».

dos psíquicos, sino disposiciones para ellos (recuerdos actuales y olvidados).

EL PROBLEMA METAFÍSICO

La Metafísica es la ciencia de lo «en sí» del «ser». No debe confundirse con las ciencias particulares, que son ciencias de fenómenos, de apariencias, como se ha hecho usual decir desde Kant. Los fenómenos o apariencias son modificaciones de nuestro espíritu, pues desde Berkeley sabemos que no puede pensarse ni un color ni un sonido que no sean oídos o vistos por alguien, y lo mismo vale para todos los elementos restantes de la percepción del mundo. O dicho de otro modo: estos elementos no son pensables sin sujeto, o sea, son sólo pensables como modificaciones de un sujeto. La metafísica no investiga, como las ciencias particulares, la ley de estos fenómenos, sino «lo en sí», lo que aparece en estos fenómenos (y estos fenómenos, en tanto que son determinaciones del «ser»). Si todo el conocimiento se reduce a conocimiento de fenómenos, como Kant pensaba, la metafísica es una vana ilusión, y queda reducida todo lo más a un género de poesía (Lange). ¿Es posible la metafísica? He aquí la cuestión que es preciso suponer resuelta al hablar del conocimiento metafísico de los otros sujetos, y que, claro está, no vamos ahora a tratar aquí. Sin embargo, hacemos acerca de ella unas nuevas indicaciones. Los motivos que ponen la exigencia de una metafísica son los siguientes:

1.º La ética exige un «mundo real» «en sí», pues no tendría sentido nuestra acción moral si se refiere a «meras sombras».

2.º En las ciencias particulares (y en la experiencia vulgar) encontramos que el curso de los fenómenos se «nos impone» y nos es dado independientemente de nosotros. Esta «conciencia de la objetividad» nos obliga a admitir también un «ser en sí».

3.º Por último, y ya en inmediata relación con la psicología, pretendemos, por lo menos, conocer las afinidades de un sujeto; ahora bien, este sujeto es conoci-

do inmediatamente en «cada momento». Pero, ¿y en «todos» los momentos «de su vida»? Estos trascienden del momento como los «objetos externos». Son sólo representados (en el recuerdo).

La cuestión de la posibilidad metafísica no puede resolverse por un riguroso razonamiento deductivo. Lo «en sí» no se da más que en los fenómenos, supuesto que la experiencia corregirá y confirmará. Esto quiere decir una metafísica a base empírica.

Todo es «ser» y «fenómeno». Lo primero, en cuanto determinación del «ser»; fenómeno, en cuanto indicación «de otro sujeto». Inmediatamente conocemos nuestra vida psíquica, y, por lo tanto, de ella hemos de partir para la interpretación del «ser» (sin determinar ahora su conciencia, si es uno o múltiple, etc.). Por consiguiente, si algo podemos concluir con certeza es la existencia de los otros sujetos, ya que son un «análogo» nuestro. Lo «en sí» más próximo a nosotros, y cuyo conocimiento es más seguro, son «los otros sujetos».

Ahora conviene volver a las diversas formas del conocimiento de los otros sujetos, para considerar la relación existente entre ellas y apreciar su valor. En cuanto al valor del conocimiento, es preciso decir que, en último término, es un valor metafísico. Efectivamente, un conocimiento vale en cuanto en sí encierra alguna determinación del ser (aunque ésta sea mera ley) o todo el ser. El pleno valor del conocimiento es su valor metafísico, porque entonces nos «revela» del modo más total el ser. La psicología en este respecto posee el máximo de valor como ciencia, pues no sólo alcanza «la ley», sino el «contenido» de la ley, los fenómenos psíquicos, o, mejor, el yo y sus actividades. Las ciencias particulares de hechos conocen sólo la ley.

La metafísica no tiene una «fuente» especial de conocimiento. Se basa en los datos de las ciencias naturales y del espíritu, examinadas desde el punto de vista de la teoría del conocimiento. En el conocimiento de los otros sujetos, la metafísica se servirá de los resultados de la psicología.

gía. ¿Qué valor tienen (en el sentido antedicho) los procedimientos o modos de conocer otros sujetos? Veámoslo.

La «analogía» tiene un alto valor, ya que en los casos más próximos a nosotros la experiencia nos lo impone. Sin embargo, ¿hasta dónde es válida? Aquí se han presentado dos puntos de vista diferentes, que son:

- 1.º Hay un límite para la «analogía».
- 2.º No hay límite ninguno.

En el primer caso se necesita un «criterio» que nos permita saber dónde existe aún conciencia. Según los pensadores, cambia el criterio. Ahora consideramos los que se han presentado. Estos son:

1.º La complejidad tiene escaso valor, pues una acción relativamente compleja puede ser «mecánica», es decir, no incluir «conciencia».

2.º La memoria, o como también podría expresarse: donde hay memoria hay conciencia. Pero, ¿dónde hay memoria? Hering, el fisiólogo alemán, ha pensado que la memoria era propiedad de la materia orgánica. Ahora bien, por lo menos es exacto que las «reacciones» de un ser pueden cambiar por el hábito sin incluir «memoria». Por otra parte, podría existir una vida mental «instantánea» «sin memoria».

3.º Driesch (1), en defensa de su punto vitalista, ha expuesto como criterio de actividad no «mecánica» el que el excitante de la actividad no actuase como luz, sonido, etc., sino como un «objeto determinado». Así, por ejemplo: que el gavián para los pollos no fuera una impresión retiniana, luminosa, sino un «gavián», un objeto determinado. Este «objeto» no es capaz de acción mecánica, sino de «representación». Tal me parece el punto de vista de Driesch, pues aunque él no habla de representación, ¿de qué manera puede actuar un objeto más que como «representación», aunque ésta sea oscura o subliminal? A pesar de esto, es pensable que al excitante no concreto y específico, sino general (luz, calor, etc.), corresponda un proceso psíquico sensorial (esto es lo que pasa en los seres superiores).

(1) *Philosophie des Organischen*.

En tal incertidumbre, no podemos mantener ningún «criterio» de lo antedicho, y debemos pasar al segundo punto de vista, a saber: que no hay límite para la «analogía». Fechner, entre los psicólogos modernos, fué partidario de una «animación universal». No sólo los animales poseían un alma, sino también las plantas y los astros. Lotze dice, más exacta y prudentemente, que el «mundo» ha de ser interpretado según la analogía con «nosotros». Wundt repite las palabras de Leibniz: «los cuerpos son espíritus momentáneos». Bergson considera equivalentes espíritu y vida. En el fondo, todos estos pensadores coinciden en que la analogía debe proseguirse al infinito con los límites que la experiencia imponga en cuanto a la forma en que se ha de entender lo psíquico o espiritual. La metafísica halla que el «mundo» no nos es extraño ni remoto.

La empatía actúa como un instinto «bien fundado», y que aun en sus exageraciones no es tan «equivocada» como parece. Si se ha mantenido como una posición radical humana, es preciso, porque representa una actitud firme biológicamente.

En cuanto a la telepatía, si existe, como es muy probable, nada podemos todavía decir.

A base de los datos de la psicología y mediante la teoría del conocimiento y la construcción lógica, logramos el conocimiento metafísico de los otros sujetos.

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Subirá (José).—*La música, su evolución y estado actual*.—Madrid, Editorial Páez, 1930.—Don. del autor.

Blanco Nájera (Francisco).—*Derecho funeral*.—Madrid, Editorial Reus.—Donativo de la Editorial Reus.

Torres Balbás (Leopoldo).—*Los comienzos del arte románico en Castilla y León*.—Valladolid, E. Zapatero.—Donativo del autor.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas.
Torija, 5.—Teléfono 10306.