

metafísicos, cuando éste es hasta cierto punto místico, pero sin haber dado a esas posibilidades místicas todo el desarrollo que ellas implican? (*Boletín de la Sociedad Francesa de Filosofía*, sesión del 2 de mayo de 1925: «San Juan de la Cruz y el problema del valor noético de la experiencia mística»). Si, pues, se nos objeta que los símbolos son poesía, y no mística, que el comentario es teología, y no experiencia, que las nociones están empobrecidas en relación con la intuición creadora y vivida, ¿qué nos queda? Decir que el místico nos ayuda a comprender lo que él no es, sea el poeta o el metafísico, que nos ayuda a comprender lo que en nosotros es virtual u oscuramente místico, no nos basta. A él es a quien queremos alcanzar.

¿Cómo elegir entre los datos textuales? Sin duda será menester ante todo sumergirnos en plena selva mística, sin limitarnos nunca a una sola expresión doctrinal, sin presuponer que una experiencia mística, cualquiera que sea, deba ser considerada como desprovista de valor, sin presuponer tampoco que las diversas místicas, en su conjunto, sean las sombras de una mística privilegiada, la única ontológicamente auténtica, la única ontológicamente vivificada⁶. Sentiremos alrededor de nosotros todas las místicas; pero es una mística precisa y, en esta mística, un ejemplo bien caracterizado el que consideraremos. En una palabra, desconfiaremos de esas simplificaciones que hacen que todo termine por parecerse a todo. Partiremos del postulado inverso de que nada se parece a nada. Postulado fecundo, puesto que nos repiten continuamente, que todas las místicas se parecen, lo que es falso. Ciertamente, si no se parecieran nada, si no se reencontraran, omnipotentes en cierto modo, en el interior de las religiones, no habría una ciencia posible de la Mística; y la historia de las Religiones no sería lo que es desde ciertos puntos de vista: un estudio de las Místicas. Pero, si los escritores místicos se pareciesen tanto como se afirma, no se ve de dónde vendría nuestra curiosidad por leerlos. Ru-

dolf Otto, en su libro *West-Oestliche Mystik*, hace observar que las diferencias entre las místicas, por verdadera que sea la identidad fundamental, son tan grandes como las que separan las manifestaciones de la religión, de la ética, del arte.

Pero ¿de qué místicos queremos hablar, y sobre qué criterios nos fundaremos para descartar éstos y elegir aquéllos? ¿Distinguiremos entre místicos inferiores y grandes místicos? Evidentemente la distinción se impone. Pero ¿cómo detenernos allí sin aceptar cierto academismo? La mujer extática que Pierre Janet nos presenta en su libro *De la angustia al éxtasis*, ¿es una mística? Esta pregunta, ha interesado no sólo a los psicólogos sino también a los teólogos. Pero ¿cómo decidir? ¿Por criterios propiamente psicológicos? ¿Por criterios de orden estético? Sin duda se hará especialmente gracias a estos últimos, lo queramos o no, y por eso una vez más recurriremos al análisis del lenguaje. En cuanto a las clasificaciones de los teólogos, estarán fundadas ciertamente en un análisis intrínseco, pero doctrinal, y más aún, tal vez en criterios de heroicidad debidos a la acción de los místicos considerados. Grandes místicos serán, entonces, aquellos que hayan agitado eficazmente a su alrededor, y en una dirección juzgada sana, a las almas aun estancadas. Y ¿no es así cómo se disociarían desde ciertos puntos de vista, en la mística católica, la obra de una Santa Teresa y la obra de una Mme. Guyon? Pero ¿en qué medida esto nos ilumina acerca de la experiencia mística? Y sentimos que aun no los alcanzamos. Por el contrario, adivinamos que si hay un medio para penetrar en esta cuestión será por el estudio del lenguaje.

Supongamos establecida de manera satisfactoria una distinción radical entre bajos místicos y grandes místicos. Sería aun necesario disociar místicos originales y místicos de escuela. Y esta nueva discriminación, necesaria por cierto, es de una dificultad extrema. Pues no basta esta-

blecer si un místico es o no, en el conjunto de su obra, imitador y abstracto, sino saber si no ha deslizado en el interior de sus emociones y en sus imágenes, pensamientos dócilmente heredados, repetidos sin un nuevo análisis. ¿Ha habido alguna vez un místico que fuera místico por entero, quiero decir que hubiera experimentado directamente todos esos estados, y que los hubiera traducido directamente en su lenguaje? Un místico original sería aquél que no abandonase jamás un lenguaje, propia e ingenuamente psicológico, dócil a todas las impresiones experimentadas, que desafiara símbolos y alegorías, los cuales, no siendo casi nunca para el místico, símbolos y alegorías de un carácter estrictamente estético, tienden a ser hieráticos y a incorporarse a una tradición. Por ejemplo, el alegorismo nacido del *Cantar de los Cantares* en la mística católica. Sin embargo, ¿se aseguraría así la originalidad mística? No la construyamos en lo abstracto. Pero es evidente que no podemos dar testimonio de ella si no hemos intentado captar la intuición fundamental del místico elegido, encontrando las sinuosidades de su pensamiento y en definitiva, las particularidades de su lenguaje.

I. — En presencia de un problema así planteado, todo intérprete de la mística se transforma necesariamente, ante todo, y en una medida que habrá que precisar, en historiador. Todo lenguaje, por íntimamente que haya sido creado, contiene una parte heredada y es indispensable intentar la historia de esta parte. ¿Es decir que hay una historia posible de la mística? Pero, entonces ¿de qué se hará historia? No será de la vida mística profunda, que es inaccesible, y en la que no sabemos qué podría transmitirse. Si es del lenguaje en el cual esta vida misma se expresa, será preciso inmediatamente averiguar cuál será entonces el eslabón constituido. ¿Es acaso lo más original que hay no solamente en la vida profunda por hipótesis

inaccesible, sino también en la expresión verbal que de ella nos es dada? Por otra parte el místico, en la medida en que descubre en él mismo más o menos conscientemente una continuidad interior, ¿se ha liberado enteramente del lenguaje heredado, en una palabra, de la historia? ¿Ha habido alguna vez un místico que haya experimentado directamente, dentro de una originalidad vivida, una acción trascendente de la cual no conocía nada por adelantado ni por un dogmatismo teológico preexistente, ni por un vocabulario, ya místico, pero recibido?

Todo místico cristiano se nutre ante todo en la Biblia ⁷. Las imágenes y los temas que le sirven para expresar su pena y su alegría son desde muchos puntos de vista, los del Antiguo y Nuevo Testamento ⁸ según los modos de interpretación que rara vez él ha inventado: la labor del historiador estará aquí, claro que esta tarea de desentrañar lo que es exégesis nueva y exégesis transmitida es bien dificultosa. Una vez hecha por hipótesis esta discriminación ¿cómo distinguir lo que es exégesis espiritual y lo que es propiamente exégesis mística? Si, por otra parte, el místico cristiano pertenece, como ocurre en la generalidad de los casos, a una escuela teológica determinada, insertará la expresión de su pensamiento dentro de los límites que le proporciona una teología o una filosofía determinada. Lo mismo sucede en el mundo árabe, y tal vez aun más, pues un lenguaje técnico se agrega a menudo, en el místico árabe, al lenguaje filosófico y teológico. En cuanto al lenguaje netamente dócil a la expresión vivida, ¿son nuevos sus elementos?; y de su contenido ¿qué es materia de historia?

Aquí sobreviene una dificultad nueva y muy delicada. A menudo, en el escritor místico, existe entre la expresión verbal y la realidad vivida, una distancia muy distinta de la que podríamos discernir en un artista puro. Temas transmitidos, vocablos recibidos, o aun más, palabras elegidas sin que la atención se fije en ellas, deberán, por

lo menos en muchos casos, decir lo que sería, si tuviésemos un testimonio más directo y situado más allá de las categorías del lenguaje, un auténtico secreto⁹. De tal modo que llegaríamos a esta proposición paradójica, que la crítica del lenguaje de los místicos consistiría a menudo en discernir, no por debajo de las imágenes más nuevas, sino más allá de ciertos revestimientos descoloridos, la frase creadora y viviente. En otros términos, no habría siempre convergencia, en la determinación de lo que es transmitido, entre el plan del lenguaje y el plan del pensamiento profundo. Y esto, porque el místico se sitúa mucho más allá de lo que transmite, mucho más de lo que se explica a sí mismo, tanto más porque esta entrada en un mundo nuevo no es en él ni diálogo, ni discurso. La emoción que nos proporciona un texto místico puede no estar justificada, en modo alguno, por las palabras, ni por el lazo sintáctico, ni por lo que fuere del mundo verbal captado directamente en su belleza. Pero, de pronto, henos aquí en lo más profundo de nuestro ser imitando o encontrando el impulso del místico que pareciera no haber dejado nada de él en la trama del lenguaje escrito. El lenguaje místico es, desde muchos aspectos, alusivo, y la más preciosa tarea que tendrá el que estudie la mística, será discernir a través de qué registros se transparentan para nosotros esas alusiones.

II. — Es preciso, para avanzar en nuestro conocimiento, penetrar ante todo, en los análisis lexicológicos que los místicos mismos nos proponen. Son los sufís los que con más minuciosidad han tratado de reunir análisis y experiencia. El tratado que tradujo Nicholson, *The Kashf Al-Mahjub*, cuyo capítulo XXIV es un inventario de los términos técnicos del sufismo, es en este sentido un buen testimonio¹⁰. En la Mística cristiana, citaré en primer término a Santa Teresa, quien en su *Vida*, en las *Relaciones*, en *Las Moradas*, ha llegado a una clasificación pro-

piamente psicológica de los vocablos elegidos, clasificación en la cual se inscribe su manera. Y esta manera está constituida por el don que Santa Teresa posee para disociar los estados experimentados, dándoles el nombre, que ella tiene la plena conciencia, si no de inventar a lo menos de desviar hacia la región que describe, y por una decisión que emana de ella misma. Así emplea el giro «llamo yo». Por ejemplo en *Las Moradas*, VI, 5: «Otra manera de arrobamiento hay, o vuelo del espíritu le llamo yo». Giro que emplea con agrado siempre que aspira a precisar. No por eso se priva de cierta flexibilidad en la elección de las palabras; Cf. *Moradas*, IV, 2: «Los [consuelos] que yo llamo gusto de Dios, que en otra parte lo he nombrado oración de quietud, es muy de otra manera...». Estos términos, que ella diferencia, le agradan por su claridad. Se aparta todo lo posible de las explicaciones que le transmite el lenguaje abstracto. Por ejemplo, *Moradas*, IV, 3: «Dicen que el alma se entra dentro de sí, y otras veces, que sube sobre sí; por este lenguaje no sabré yo aclarar nada». Entonces el arte maravilloso le permite representar por medio del mundo concreto de los colores, de las formas, y de los seres, el drama interior que ella experimenta. Ahora bien, he aquí lo sorprendente. Se han aclarado las fuentes de muchas de sus imágenes, habría asimismo que buscar la dirección de las influencias teológicas recibidas —franciscanas, ignacianas, dominicanas, y para San Juan de la Cruz, carmelitano-dominicanas— pero ¿encontraría uno, con la misma certeza, los orígenes de ese lenguaje psicológico en el que se traduce, sin duda, de la manera más pura, su naturaleza? A tal punto que lo que caracteriza, acaso más nítidamente a Santa Teresa es un análisis de tipo discursivo de las realidades místicas.¹¹ Supongamos formado un léxico de términos que traducen los estados místicos, léxico compuesto por los mismos místicos, tal como fué costumbre entre algunos sufís, y que se expandiera en un acorde. No res-

tituiríamos así un lenguaje propiamente místico. En cuanto al lenguaje entendido según ese primer sentido, ninguna discusión posible: el escritor místico, con mayor o menor fortuna, según los casos, aspira a nombrar y a definir lo que percibe; y las dificultades que debe vencer son como las que encuentra toda disciplina que se elabora. Pero ¿hay un lenguaje místico en cierto modo difuso constituido no tanto por la actividad del que sorprende en sí mismo los estados y los nombra, sino por miles de matices en los que se expresa sintéticamente un devenir interior?

El lenguaje místico propiamente dicho emana no tanto de vocablos nuevos sino de transmutaciones operadas en el interior de los vocablos tomados del lenguaje común. Y aparecen inmediatamente tipos intermediarios, que la distinción demasiado marcada que se ofrecía a nosotros en primer término, no hacía presentir; tipos intermediarios que son la obra de los poetas. Cuando San Juan de la Cruz escribe: «Llamamos aquí noche a la privación del gusto en el apetito de todas las cosas»,¹² define una ascesis, un renunciamiento, un olvido, que se producen efectivamente en todo el que le siga en su marcha. No abandonemos el plan que nuestro pensamiento normal llama «real»: se tratará de un sacrificio de orden sensible y nos bastará amortiguar nuestros sentidos para oír al que nos habla. Pero, ocurre que no aceptamos plenamente su lenguaje. Seamos dóciles al símbolo y seremos llevados más allá. Juan de la Cruz emprende nuestra representación total. Nuestro prosaísmo iba a contentarse con una reforma de nuestras inclinaciones. Pero el símbolo de la noche nos busca cuando se trata de regenerar nuestra vida especularia. Hay que reformar la imagen del mundo en nuestra alma. Es lo que indica la palabra «noche», en un primer sentido, aún completamente exterior. He aquí un lenguaje místico, surgiendo sin embargo cuando todavía no lo esperábamos. He aquí la transmutación operada en el

seno de los vocablos ordinarios, transmutación que no es sólo poética sino también poética y mística a la vez, puesto que esta misma «noche» que va a ser más y más profundamente definida, que se nos aparecerá como un símbolo y al mismo tiempo como una fuerza rigurosamente eficaz, será también el tema permanente en el cual el poeta se encanta, noche «dichosa», noche que él invoca. Y esta íntima combinación de dialéctica y de lirismo en lo más profundo de una misma palabra, en la cual se afirma la más genial creación de San Juan de la Cruz, nos hace presentir también lo que convendría entender por lenguaje místico.

El ejemplo aquí es, por cierto, demasiado favorable. Uno puede juzgarlo, por otra parte, excesivamente inspirado en datos que se nos imponen. En fin, desde otros puntos de vista, teníamos razón cuando discerníamos un tipo intermediario entre las dos formas extremas de lenguaje que establecimos por una simplificación necesaria al análisis. Aventurémonos, ahora, por regiones más secretas. Nada podría reemplazar en lo sucesivo un léxico exhaustivo y exhaustivo en sentido estricto. Por consiguiente referido primeramente a un solo escritor. Y sin que un juicio previo que concierna a las palabras importantes o a las palabras de carácter secundario nos limite en nuestra investigación. Supongamos tratar a San Juan de la Cruz, de acuerdo con este método. He aquí, por ejemplo, el verbo *acabar*, el participio adjetivo *acabado*. Sigamos su empleo a través de la obra de San Juan de la Cruz. Discernimos una constancia en la expresión: «...un rostro muy hermoso y acabado», el alma «la cual en sí es una hermosísima y acabada imagen de Dios». ¿Se objetará acaso que aquí se trata de epítetos elegidos sin la participación de la atención afectiva e intelectual? Pero he aquí la invocación a la «llama de Amor viva»:

Acaba ya, si quieres.

Tomemos un ejemplo menos contestable. Consideremos el verbo *morar*. Verbo tomado en el sentido de estabilidad y de permanencia substanciales: apetito y voluntad de las cosas que *moran* en el alma, libertad que no puede *morar* en un corazón sujeto a los deseos, negativa de Dios que haya otra cosa que *more* con él en nosotros, imposibilidad de que por dos contrarios *moren* en un mismo sujeto, *morada* substancial de Dios en el alma, *morada* escondida en nuestra substancia, pero con todas las diferencias que hay, como lo dice admirablemente Santa Teresa, entre *estar* y *estar*,¹³ entre *morar* y *morar* solo, *morada* en el alma purificada del Amado, y en un abrazo, «tanto más estrecho cuando el alma está más sola de toda otra cosa que Dios». Y el resultado lírico de todo esto, el verso de *Llama de Amor viva*:

Donde secretamente solo moras.

Este pequeño esquema de orden lexicográfico nos revela en sus vivos perfiles, el encuentro de las *moradas* de Santa Teresa y el más ardiente pensamiento de San Juan de la Cruz, nos revela, en una de sus expresiones más nítidas, la combinación lírica de la transformación substancial vivida y la filosofía tomista de la substancia, también vivida.

Sería preciso elegir vocablos de otro tipo de cuyo esplendor podría decirse que no ha sido captado directamente y que, tomados del lenguaje corriente sufren, según la sagaz opinión de Louis Massignon, un «desvío». Por ejemplo *salir*, *salida*, *arrimo*, *arrimarse*, *asir*, *asimiento*, *desasimiento*. Obtendríamos los mismos resultados y la vida mística en su plenitud nos sería revelada a través de esas palabras que penetran simple y humildemente en la lengua vulgar. Hay en el corazón de la expresión verbal mística, un trabajo de impregnación tanto más intenso y misterioso cuanto que el que se entrega a él, se mueve en regiones ajenas a una espiritualidad trivial. Lo que no

quiere decir, y tal es el caso de Santa Teresa, y aun el de San Juan de la Cruz, que las fuentes populares se hayan perdido. Ningún vestigio de esoterismo en los ejemplos que hemos considerado y la observación es válida, en la tradición cristiana, para toda la mística que puede calificarse de clásica. Es valedera también en la mística musulmana, para los poemas de Al-Hallâj, que gracias a la edición crítica y la traducción reciente de Louis Massignon, podemos estudiar con entera seguridad.

Otros casos son menos ajenos a las técnicas. Un Ibn-Arabi en la mística árabe, un Boehme en la mística cristiana. Pero las dificultades se embrollan aquí. Pues tales vocablos de resonancia nueva, en un Jacob Boehme por ejemplo, ¿son de significación mística? ¿son de significación esotérica? Y es preciso meditar en el acento de rebelión de Angelus Silesius contra los sueños, y también contra un lenguaje cuyo encantamiento había experimentado:

Tu Piedra, alquimista, no es nada; la Piedra angular
con que sueño
es mi baño de oro y la Piedra de todos los sabios.

Pero la fuente es aquí más rica de lo que los revestimientos alquímicos lo harían suponer. Angelus Silesius, ha tomado de Boehme, aludido aquí indirectamente, la palabra *Ungrund*, que Boehme introdujo en el lenguaje espiritual; y toma también de él imágenes de fuego que otros místicos no le hubieran legado con las mismas resonancias:

Mira, este mundo se desvanece. ¿Qué? No se desvanece,
sin embargo; sólo la tiniebla en él rompe Dios.

Tendríamos ahora que preguntarnos si el lenguaje místico no es a veces el resultado de una creación verbal propiamente dicha, y sería importante dilucidar con preci-

sión en qué circunstancias ocurre. Tarea inmensa para la cual la colaboración de los lingüistas es indispensable. Ciertos ejemplos surgen con una claridad particular: en la tradición cristiana, el de Meister Eckhart. Y podemos estudiar los hechos de manera estricta gracias a un reciente trabajo, que es sólo un esbozo, pero muy interesante y preciso, de Rudolf Fahrner. En el origen de toda una especulación mística y podría decirse de toda una sonoridad mística, se encuentran verbos tales como *entbilden*, *inbilden*, *sich inbilden*, *überbilden*, *verbilden*; ¹⁴ sustantivos verbales, como *abkeren*, *entwerden*, las creaciones de palabras en *heit* y *keit*, *Abegescheidenheit*, *Anderheit*. Y la conclusión no es arbitraria, puesto que para muchos de ellos, por lo menos, la creación verbal está aquí, unida a una vida profunda, sentida; por ejemplo los verbos relativos a la actitud tomada respecto de las imágenes (*entbilden*, *inbilden*, *überbilden*, *verbilden*), dan su total presión a los hechos psicológicos que resumen, y esos mismos hechos expresan diversas fases del proceso místico. La palabra *abegescheidenheit*, tan difícil de traducir, ¹⁵ es inseparable, en su creación, del himno que el texto eckhartiano eleva al estado expresado por la palabra.

Es preciso sin embargo, ir más allá de toda evocación de las palabras, por mucho que ella nos atraiga. El lenguaje místico no está constituido por vocablos, aun cuando éstos fuesen transpuestos, tomados en sentido traslaticio, sublimados. ¹⁶ Y no está constituido por esas palabras porque ningún lenguaje está constituido por palabras sino por el movimiento que las anima. ¹⁷ Ahora bien, este movimiento ¿no difiere en el lenguaje místico de lo que adivinamos en otra parte? Y ¿no sorprendemos acaso dos ritmos distintos? El místico, o bien aspira a encontrar por la expresión verbal lo que le fué dado experimentar: poesía mística, si es poeta; retorno al impulso lírico inicial, si se entrega, de acuerdo con la técnica elegida por San Juan de la Cruz, a la exégesis de sus propios

versos, en todo caso lucha directa, en la misma trama verbal, con el drama vivido, y dificultad, sentida nítidamente por el escritor místico, de retomar, al producirse otra tensión psíquica, lo que en realidad ya pasó. ¹⁸ O bien el místico se propone explicar y analizar. No sólo no cree posible volver a encontrar por medio del discurso la emoción anterior, sino que se coloca deliberadamente en el plano del análisis psicológico y de la disociación. Así por ejemplo, Santa Teresa en la *Vida* y en el *Castillo Interior*, San Juan de la Cruz, para todo lo que no es exégesis directa de las imágenes y de los símbolos creados por él. Habrá lenguaje místico en los dos casos. Pero, si en el primer caso, el crítico se encontrara frente a delicados problemas, aun no bien dilucidados, que plantea el ardor vehemente del alma, por sus imágenes y su conmoción a la vez fuera y dentro de este mundo, los textos del segundo tipo, tan disciplinados y serenos como impetuosos y violentos son los otros, nos ofrecerán, en el léxico y en los giros, ciertas recordaciones del estado lírico que se mezclan al análisis; luego, en este mismo análisis, la restitución de una vida en la que ya no se busca explicar el grito, sino en la que se aspira a explicar la naturaleza. Sería erróneo creer que haríamos menos descubrimientos en el segundo caso que en el primero.

Sería de gran utilidad, sin duda, si se buscara a través de los ejemplos bien circunscriptos histórica y filológicamente, el misterioso aspecto que tomaría, en lo que concierne a la mística, el problema de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento. Y entre los enigmas que nos detendrían, éste sería el más conmovedor: una sublimidad cuyo choque recibimos, lejos a veces de todo vocablo, de toda belleza sintáctica, pero irrupción brusca en nosotros, a través de palabras humildes, del sentido último de la vida. Por ejemplo, en el *Diván de Al-Hallâj*, esta desgarrante invocación: «¡Oh tú que me censuras por amarlo, cómo me abrumas! Si comprendieras a Quien quie-

ro decir, no me censurarías más!» Martín Buber ha descrito bien esta imposible traducción de la unidad en la multiplicidad, y de lo no imaginado en la imagen que constituye el lenguaje místico. La mística, en el fondo, escapa a la historia como escapa al lenguaje. Pero historia y lenguaje constituyen su cuerpo y si la proyección es fiel, el alma profunda puede ser adivinada.

NOTAS

1. San Juan de la Cruz, *Llama de Amor viva*: "En aquel aspirar de Dios, yo no quería hablar, ni aún quiero; porque veo claro que no lo tengo de saber decir, y parecería menos si lo dijese...; y por eso, aquí lo dejo".

2. Hay que tener bien en cuenta que la inefabilidad mística proviene no sólo de la imposibilidad de traducir en palabras el lenguaje divino, sino también de que ese mismo lenguaje no es ya un lenguaje. Cf. Louis Massignon, *Le Diwân d' Al-Hallâj*. Ensayo de reconstitución, edición y traducción, *Journal asiatique*, enero-marzo de 1931; "Yo tengo un Amigo, lo visito en las soledades, presente, aun cuando escapa a las miradas./No me verás prestarle atención, para percibir su lenguaje por ruidos de palabras./Sus palabras no tienen ni vocales ni elocución, ni nada de la melodía de las voces".

3. Louis Massignon, *id*: "Pues si la ciencia se expresa con frases para guiar, la ciencia del más allá no tiene necesidad de frases". M. N° 49: "Tres letras sin punto diacrítico, luego dos puntadas: ¡y el discurso se interrumpe ahí! La primera (de las que tienen punto) designa a los que la encuentran, y la otra, para cada uno sirve para decir "sí"./En cuanto a las otras (tres) letras, es la Noche inefable, aquélla en la que no es cuestión de viaje, ni de etapas".

4. El místico aspira a encontrar un lenguaje nuevo, susceptible de expresar lo que él siente. Por un lado considera imposible toda traducción, por el otro busca una regeneración de todo lo que puede ayudarlo a traducir. Así Santa Teresa deplora no tener "nuevas palabras", "para encarecer Vuestras obras, como lo entiende mi alma". (*Vida*, cap. XXV). Por otras razones que las del filósofo preocupado en una precisión nueva, el místico está desilusionado por nuestro lenguaje corriente: "Sin embargo", dice Descartes, "yo no podría admirarme demasiado cuando pienso cuánta debilidad tiene mi espíritu y qué inclinación lo lleva insensiblemente al error. Pues aunque sin hablar considero todo esto en mí mismo, las palabras, sin embargo, me detienen, y e soy casi desilusionado por los términos del lenguaje ordinario". (*El Meditacion*).

5. Sería menester introducir muchos matices y muchas diferencias también en los místicos. Algunos ponen el acento sobre la distancia que hay entre lo que quieren decir y lo que dicen; otros señalan, por el contrario, una especie de adecuación entre lo que contemplan y lo que

expresan. Y a veces son los mismos, pero en momentos diferentes. Cf., por ejemplo, este notable pasaje de Santa Teresa, *Vida*, cap. XIV: Ayúdame poco el poco tiempo que tengo..., y así es muy sin tener asiento lo que escribo, sino a pocos a pocos, y esto quisiérale, porque cuando el Señor da espíritu, pónese con facilidad y mejor. Parece como —quien tiene un dechado delante— que está sacando aquella labor.

Habría así el aspecto inverso de la inefabilidad, y sería el divino que se desvanece plásticamente o que se articula. De ahí las "palabras" que Santa Teresa critica severamente desde ciertos puntos de vista (Cf. *Vida*, Cap. XXV, *Moradas*, VI, III), y que la conducen (*Moradas*, VII,) a esas palabras que San Juan de la Cruz llamará "formales" y "sustanciales" al mismo tiempo, esto es capaces de imprimir sustancialmente en el alma lo que ellas significan, las únicas que éste retiene (Cf. *San Juan de la Cruz y el problema de la experiencia mística*). *Apertiencia o realidad*, el místico se encuentra ante tales "palabras" como ante un lenguaje nuevo.

6. Para el teólogo católico se plantea el problema del valor de las Místicas extrañas a la Mística cristiana, El R. P. Marechal habla de ello a propósito del libro de Louis Massignon sobre Al-Hallâj en un estudio titulado: *El Problema de la gracia mística en Islam*, Investigaciones de Ciencia religiosa, 1923, y el R. P. Elisé de la Nativité volvió a tratar recientemente, esta cuestión, Cf. *¿La experiencia mística de Ibn Arabi es sobrenatural?* Etudes Carmelitaines, octubre de 1931.

7. Sería necesario, ciertamente, establecer aquí ciertos distinguos y no olvidar a los místicos que no conocían el latín y que se encontraban en lugares en donde cualquier traducción de la Escritura estaba condenada. Así Santa Teresa. Cf. la importante alusión que hace en el capítulo XXVI de la *Vida*, a los decretos inquisitoriales. Por otra parte, hay que tener en cuenta que Teresa conocía por sus directores ciertos textos bíblicos, muchos de los cuales cita y comenta en sus obras y le basta un texto para entrar en oración. No hay que imaginarse jamás la lectura de un místico como la lectura ordinaria.

8. Louis Massignon ha mostrado que, lo mismo, para el místico árabe, el *Corán* desempeña un papel igualmente iniciador. Asín Palacios (*El Islam Cristianizado*, Madrid, 1931) ha estudiado, por otra parte, la influencia del monarquismo cristiano oriental en el desenvolvimiento del sufismo.

9. Pienso especialmente en la mística especulativa y, en la tradición cristiana, en la mística impregnada del lenguaje dionisiano y antes del esfuerzo, enteramente psicológico, de Santa Teresa. A San Juan de la Cruz debe considerársele —y este punto aún no ha sido bien aclarado— como el realizador de una síntesis de lenguaje heredado y de lenguaje propiamente psicológico con las dos influencias dominadoras, en este sentido en su pensamiento, de el Pseudo Dionisio y de Santa Teresa.

10. El místico árabe si bien está ansioso de definir, no disimula las dificultades, ni siquiera las imposibilidades. Ghazzali, cuando explica en su *Munqidh* lo que le fué posible saber del sufismo por el estudio y la enseñanza oral, agrega, haciendo alusión a sus descubrimientos: "Me demostraron que su último término no podía ser revelado por la enseñanza, sino solamente por el transporte, el éxtasis, y la transformación del ser moral... Definir la embriaguez... es distinto de estar ebrio... Comprendí que el sufismo consiste más en sentimientos que en definiciones, sabía todo lo que el estudio podía enseñarme, y lo que me faltaba era

del dominio, no ya de la enseñanza, sino del éxtasis y de la iniciación". Y más adelante, haciendo alusión a los estados supremos: "Cuando uno llega a ese estado, debe limitarse a repetir este verso:

Lo que siento, no trataré de decirlo;
Considérame feliz, y no me preguntes..."

Tal fué el estado de Mahoma, "cuando, antes de su misión se retiró al monte Hira para consagrarse a la oración y a la meditación; lo cual hizo decir a los árabes: Mahoma se ha enamorado de su Dios". (Cf. Barbier de Meynard, *Journal Asiatique*, 1817; Macdonald, *The life of al-Ghazzali with special references to his religious experiences and opinions. Journal of American Oriental Society*, 1899). Esto no impide a Ghazzali elaborar por cuenta suya un léxico con los términos técnicos más usuales entre los sufistas, en sus libros y coloquios, términos cuya significación escapa al lector vulgar. Y quisiera analizar así, ante todo, los términos cuya significación es sólo conocida por los que viven los estados que dichos términos resumen. Lo explica especialmente en el *Imla*, curioso opúsculo compuesto en respuesta al pedido que le fué formulado para explicar los términos más difíciles de *Ihya*, (Cito estos datos tomados al *Imla*, gracias a una traducción manuscrita que me había hecho conocer gentilmente D. Miguel Asín Palacios en ocasión de las jornadas pasadas en su estudio de Madrid, —durante las cuales el gran arabista español deseaba hacerme conocer los numerosos textos místicos árabes, inéditos en lengua europea, y que él había traducido por cuenta suya—).

11. Un léxico de Santa Teresa, un estudio minucioso de su lengua darían, sin duda, excelentes resultados que habría que intentar ya que serían tanto más útiles cuanto que estarían fundados en un texto fiel, en su totalidad, a lo menos, si tomamos las grandes obras. Puede decirse, por otra parte, que Santa Teresa, por el carácter inmediato de su pensamiento, por el rigor de lo que estaríamos tentados en llamar su método de introspección, constituye un caso único dentro de las diversas místicas. Es preciso decir también que todo estudio filológico que concierne a la lengua de Santa Teresa, de sólidos cimientos populares, supondría instrumentos de trabajo de los que carecemos; no tenemos aún una historia profundizada de la lengua española.

12. *Subida*, I, 2. No hay que olvidar que Juan de la Cruz, sirviéndose del adverbio *aquí* nos trasporta al plano del lenguaje estético. Y este giro es frecuente en él: "...por dos maneras principales de noches, que los espirituales llaman purgaciones o purificaciones del alma, y aquí las llamamos noches..."

13. *Moradas*, I, 1: "Mas habéis de entender, que va mucho de estar a estar".

14. Cf. Tauler, y el empleo que hace de *unverbildet*; la imagen no deformada que es Dios. La Imagen que es *unverbildet*, es la imagen no alterada por un contacto con lo que no es ella, con lo que no es Dios.

15. *Abegescheidenheit* corresponde al vocablo *aféresis*. Por eso Delacroix traduce la palabra por *abstracción*.

Koyré, *La philosophie de Jacob Boehme*, op. cit. traduce por separación. Cf. San Juan de la Cruz, *Subida*, I, 11, cap. XIX, "...enajenación y abstracción de todas las cosas". Ni la palabra *abstracción*, ni la palabra

separación traducen lo que hace experimentar la palabra *Abegescheidenheit*. (La palabra desnudez en la lengua de San Juan de la Cruz daría una equivalencia nada desdeñable, sin que llegue a ser una traducción exacta). La palabra *retiro*, en la lengua del siglo XVII, nos orientaría en todo caso hacia el paisaje que deberá contemplarse.

16. Cf. Louis Massignon, *Essai sur les origines du lexique technique de la Mystique musulmane*, op. cit., "Entre los reproches que formulan los canonistas y los dogmáticos, hay uno que debe retenerse, el del sentido propio, del gusto experimental incomparable que los místicos aspiran a hacer adherir, inherir a cada uno de sus "términos técnicos", vocablos tomados por ellos en los grandes recursos del léxico árabe ordinario. Esas palabras, según ellos, no son simples imágenes calcadas de objetos sensibles, o esquemas de estructura de los conceptos racionales, sino eminentemente alusiones que indican realidades espirituales, "virtudes" santificantes que sólo la práctica perseverante de una regla de vida permite descubrir, saborear; adquiriéndolas gradualmente. Para comprender es preciso haber comenzado a practicar. Esta doctrina de los *akwāl*, de los *maqâmât* dilucidada por Misrî y Mahâsibî, es característica de todo misticismo; es congénita al sufismo".

17. Cf. una página capital de Bergson, *Matière et Mémoire*, cuyo punto de partida concierne a una concepción prescripta de la afasia, y cuyo punto de llegada concierne a una concepción prescripta del lenguaje: "...Las imágenes no dejarán jamás de ser cosas, y el pensamiento es un movimiento". Cf. Delacroix, *Le langage et la pensée* donde se encuentra señalada con fuerza la concordancia de los puntos de vista bergsonianos tal como se expresaban en *Matière et Mémoire*, desde 1896, con las más certeras tendencias de la psicología y de la ciencia del lenguaje contemporáneo.

18. El texto fundamental es, en lo que a esto se refiere, el Prólogo del *Cántico Espiritual* de San Juan de la Cruz.

JEAN BARUZI

Traducción de Nélida Sánchez Rodilla.

ESTUDIOS Y TRADUCCIONES

LA ESCUELA NORMAL ARGENTINA

Si se desea realizar un estudio documentado de la escuela normal argentina, es indispensable examinar los antecedentes argentinos primero y luego los que sirvieron, siendo extranjeros, para afirmar, sistematizar y darle contenido didáctico a la idea más o menos intuitiva de Sarmiento que originó la creación de la escuela normal de preceptores de Santiago de Chile.

Para llegar a comprender en todo su significado docente y espiritual aquella creación normalista de Sarmiento, hay que referirse, aunque sea someramente, a la formación de su personalidad, al medio social, político y hasta telúrico, donde nació, y luego al de Chile, donde se trasplantó, huyendo de la persecución de los caudillos de su patria, porque la idea de crear una escuela normal casi a mediados del siglo XIX, en países en que la barbarie cubría un noventa por ciento de la inmensa extensión territorial de América Latina, no era una ocurrencia que andaba en el ambiente y hasta se puede afirmar que esa idea debía aparecer extraña y hasta innecesaria, puesto que los maestros de primeras letras de la colonia y los que actuaron después de la emancipación, se habían desempeñado con cierta eficiencia, enseñando lectura, escritura y cuentas sin ningún conocimiento de la ciencia y del arte de enseñar.

La idea de crear una escuela normal en Santiago, se concretó en el año 1842; Sarmiento expuso su idea al ministro de Instrucción Pública, don Manuel Mont, y recibió de este gran hombre de estado, no solamente la aprobación, sino todo el apoyo oficial que era necesario para vencer una opinión pública un tanto adversa al combativo «cuyano», quien, sin acordarse que era un extranjero en aquel país, se mezclaba, por medio de sus artículos periodísticos, en los asuntos internos y hasta en la política de aquellos años. También necesitaba ese apoyo oficial decidido, porque la idea de una escuela

la normal no entusiasmaba a la clase pudiente de Santiago, la que no veía en la carrera docente nada importante para los hijos, dada la modestia y hasta la humildad en que debían vivir los que se dedicaran a ese destino, no comprendido y ni siquiera entrevisto en aquel medio social.

La escuela normal argentina, como todo el normalismo de América hispana, está íntimamente ligada al desarrollo y al significado humano y cultural de Sarmiento, no sólo desde el año 1842, en que se funda la Escuela Normal de Santiago, sino desde los primeros intentos de estudiar y de enseñar, vale decir, desde la escuela de mocetones de San Francisco del Monte, 1826, hasta sus intentos de maestro trashumante en Santa Rosa de los Andes, 1831; en Pocuro, 1832; y luego, en 1839, en el Colegio de Pensionistas de Santa Rosa de la ciudad de San Juan; hasta que en 1841 y 1842, su nave ancla en Santiago a la sombra protectora y poderosa del ministro Mont. La idea de una escuela normal, resulta en Sarmiento un corolario lógico, porque en sus intentos de maestro, tropezaría con la falta de métodos didácticos simples y eficaces para lograr una enseñanza en poco tiempo; y sobre todo, para asegurar el desarrollo intelectual, físico y moral del niño. Por todo ello, y para estudiar el «normalismo» en la Argentina y en América, tenemos que seguir paso a paso esa formación espiritual de Sarmiento, que ya hemos mencionado, no solamente desde 1842 en que se funda la Escuela Normal de Santiago, sino desde que Sarmiento en San Juan, ve esfumarse la ilusión de emprender estudios regulares en Córdoba o en Buenos Aires, porque el normalismo es Sarmiento, y éste es, en resumen, el normalismo que lleva implícito todo el problema educativo de esta América hispana, y que fué como se sabe, el núcleo central de la vida del gran hombre argentino.

La formación de Sarmiento. — Trataremos de historiar brevemente esta formación, y veremos, cómo, de la acción y pensamiento de Sarmiento, surge, año tras año, la estructura de la escuela normal y la empresa educativa en Chile y luego en la Argentina. (Para la actuación de Sarmiento, seguimos a Wherfield A. Salinas, en su libro *Sarmiento*, Edición de 1910).

En el año 1825, cuando Sarmiento tenía 14 años, fué nombrado ayudante del ingeniero francés Víctor Bareau, que realizaba la delineación y planos de la ciudad de San Juan, y al retirarse éste fué declarado cesante. Ya entonces habían fra-

casado los intentos de estudiar en el Seminario de Loreto de Córdoba, 1821, y en el colegio de Ciencias Morales de Buenos Aires, 1823. Por esta causa, resolvió ir a San Francisco del Monte, en San Luis, para vivir con su tío el presbítero José de Oro, desterrado de su provincia por cuestiones políticas. En este lugar y bajo la dirección de su ilustrado pariente, el adolescente, que apenas contaba 15 años de edad, inicia el apostolado docente, enseñando a mocetones mayores que él, los primeros rudimentos de la lectura, escritura y cuentas.

En 1827, regresa a San Juan para ser enviado al Colegio de Ciencias Morales de Buenos Aires (tercera y última tentativa de realizar estudios regulares) y de nuevo fracasa, a causa de la invasión de Facundo Quiroga a la ciudad de San Juan y tiene que dedicarse al comercio en el almacén de la viuda de don Soriano Sarmiento y allí, mientras los clientes le permitían, leyó los famosos manuales de ciencias y artes de Ackerman que se hallaban a la venta. Luego de participar (años 1829 y 1830) con grado de oficial, en combates como unitario en contra del gobierno federal, tuvo que huir a Chile (1831) acompañado de su padre, y luego de estar algún tiempo en Putaendo, en casa de don Domingo Sarmiento, un lejano pariente, pasó a Santa Rosa de los Andes, donde se le nombra maestro de la escuela municipal con el sueldo de pesos 13 mensuales. En 1832, fué declarado cesante por «innovaciones pedagógicas» y pasa a Pocuro, donde enseña a hijos de los emigrados argentinos. En 1833, fué a Valparaíso, donde aprende inglés y luego se traslada a Copiapó, para ser capataz de la mina «La Colorada» de propiedad de su antiguo jefe, el general Nicolás Vega, de quien fuera ayudante en el combate de Niquivil, 1829.

En 1836, enfermó gravemente y se trasladó a San Juan, donde traba amistad con el joven doctor Antonino Aberastain, que lo presenta al gobernador Benavídez, y al año siguiente, se radica en San Juan, don Manuel Quiroga de la Roza, quien lleva una novísima biblioteca, con los más destacados autores franceses, que sirvieron a Sarmiento y a otros jóvenes, para iniciar el conocimiento de la filosofía, la historia y la sociología.

En 1837, se funda en San Juan la Sociedad Literaria y Sarmiento escribe Bases para la unión de la juventud americana. El 9 de julio de 1839, inaugura el colegio de Pensionistas de Santa Rosa y el 20 del mismo mes funda «El Zonda» que fuera clausurado por el gobierno de Benavídez el 25 de agosto y encarcelado su director. La Sociedad Literaria se convierte

en un centro político de conspiración. El 8 de noviembre de ese año, fué detenido Sarmiento, y el 18, la soldadesca ebria, hubo de lancear al prisionero, y salvó la vida, gracias a su entereza y a los ruegos de la madre y hermanas ante el gobernador, y al día siguiente, abandonó por segunda vez su provincia, escribiendo en una roca de la Cordillera, su famosa frase: «On ne tue point les idées». (No se matan las ideas).

El 12 de febrero de 1841, publica en «El Mercurio» de Valparaíso el célebre artículo 12 de febrero de 1817 firmado por un Teniente de artillería de Chacabuco, valiéndole, el mismo, el cargo de redactor de dicho diario, con un sueldo mensual de 30 pesos. El 14 de abril de este mismo año (1841), con la amistad y la protección de don Manuel Montt, ministro de Instrucción Pública de Chile, funda «El Nacional», primer periódico de Santiago. En septiembre de ese año (1841) se dirige a San Juan, cuando el general Lamadrid ocupó dicha ciudad, para incorporarse al ejército libertador; pero, en la cordillera, encuentra los restos de dicho ejército, que iba, después de la derrota de Rodeo del Medio, a refugiarse en Chile, y Sarmiento regresa a Santiago, para reiniciar sus tareas de redactor de «El Mercurio». Aquí termina la primera parte de la vida formativa de Sarmiento; y después de este hecho de armas, comenzará ya, en forma orgánica y con orientación definida, la segunda parte de esa vida útil y maravillosamente fecunda; es decir, comienza la tarea de crear y organizar una escuela para que se formen los futuros maestros de la enseñanza primaria. Él sabía que con el tipo del maestro colonial, ignorante, sin ideales, rutinario, sin amor al niño, no se podía educar al pueblo, ni formarlo para la vida libre, para el gobierno propio, ni para un fin superior.

Sin embargo, la preocupación por formar al maestro primario, se concretó dos años antes de la Escuela Normal de Santiago, en Estados Unidos, y el gobierno de Montevideo había encargado a Echeverría la redacción de un libro para guía de maestros, resultando de este encargo, el Manual de Enseñanza, que era según Lugones (Historia de Sarmiento, página 174), un breviario insustancial del liberalismo catequista. En Chile, antes de 1842, don Andrés Bello había formulado teóricamente la concepción de una escuela normal; y antes que éste, en Buenos Aires, Rivadavia había fundado una escuela para preceptores, cuya dirección la encargó a don Pablo Baladía (1826), cuyo nombre precursor, dice Lugones, interesa conservar, mientras ese mismo año, en Entre Ríos, el

general Urquiza solicitaba a la Legislatura la creación de dos escuelas para formar maestros, que no llegaron a establecerse.

La enseñanza que impartían en Chile los emigrados era lancasteriana o se limitaba a la dirección de institutos especiales; pero la educación popular, impartida por maestros o preceptores técnicamente capacitados, que es el fundamento de la democracia, sólo Sarmiento la concibe debidamente. Antes de la creación de la Escuela Normal de Santiago, no hay, fuera de la de Estados Unidos, una sola escuela con un plan de estudios y con una organización que se acerque a lo que debía ser, con el tiempo, una verdadera escuela normal. No podemos decir, sin embargo, que aquélla naciera perfecta como Minerva al salir de la cabeza de Júpiter; porque el plan de estudios no incluía la enseñanza de las ciencias naturales, y carecía de escuela de aplicación para la práctica de los alumnos maestros; pero, a pesar de esto, no había, según lo afirma un autor, una escuela en América donde se enseñara mejor. Hasta el año 1841 —había cumplido ya 30 años de vida— Sarmiento no conocía lo que era una escuela normal de maestros, puesto que en América hispana no se había creado aún ni una de ellas. En 1841, era ya en Chile y en San Juan, una personalidad destacada, no sólo por su famoso escrito en «El Mercurio», sobre la batalla de Chacabuco, que tendía a sacar del injusto olvido al general San Martín, sino también por los artículos de propaganda contra los caudillos y sobre todo contra Rosas; pero todavía, el genio creador y organizador no había aparecido, si bien en cuanto escribía, se notaban los destellos de lo que iba a ser en los años venideros. El año 1842, su amigo y protector, don Manuel Montt, que había descubierto en Sarmiento condiciones de educador, le confió la tarea de crear y organizar la Escuela Normal de Preceptores, nombrándolo director.

Esa escuela, la primera que se funda en América hispana, comenzó a funcionar el 14 de julio de aquel año, pero antes, el 27 de abril, comienza otra de las formas de combatir, características en Sarmiento; nos referimos a la polémica sobre ortografía con don Andrés Bello, y con José María Núñez después; polémica ésta, que asociaría al doctor Vicente Fidel López, conocida en la historia con el título de **Romanticismo y Clasicismo**; y que tendría, entre otros contrincantes, a Vallejos, Warnes, Sanfuentes y a varios jóvenes literatos chilenos. El 25 de agosto de 1842, abandona «El Mercurio», y el 10 de noviembre, acepta la dirección de «El Progreso», que acababa de fundarse. Desde las columnas de este diario, sostiene

una nueva polémica con José Agustín Vallejos; y con el doctor López, fundan «El Heraldo Argentino», destinado a combatir a Rosas y a su gobierno.

Las tareas de director y profesor en la Escuela Normal, son atendidas con celo, empeño y clara inteligencia; pero, el ambiente social e intelectual de la ciudad de Santiago, no era propicio para que la creación de Sarmiento tomara vuelo; y así, el primer plantel de alumnos maestros, fué escaso, a pesar de que el gobierno creó becas y aseguró un destino remunerativo para los que egresaran. Las familias pudientes o de las clases elevadas, no se interesaban por la nueva carrera para sus hijos, y la escuela y los pocos alumnos que ingresaron, pertenecían a familias humildes, realizándose, con esto, una parte de la revolución social que la escuela normal cumpliría en el futuro; es decir, elevando con el estudio, con los hábitos de orden y trabajo, a elementos de la clase humilde, con lo que, el principio de igualdad republicana, se llevaría a la práctica, siquiera sea en cantidad pequeña.

La escuela normal no interesa. — El Director de la Escuela Normal no estaba conforme con este aislamiento y falta de interés de los chilenos por una institución de tanta trascendencia. El 14 de marzo de 1843, publicó en «El Progreso», un artículo sobre la Escuela Normal. Fustigaba, en ese artículo, la indiferencia, la falta de comprensión de lo que sería, en el futuro, el maestro de escuela, al tener a su cargo, nada menos que la formación física, moral e intelectual de los niños, y tres años más tarde, el ambiente se había modificado y las clases pudientes apoyaron a la flamante escuela normal.

La escuela normal se afianza y triunfa. — En 1852, en «El Monitor», Sarmiento recordaba aquellos difíciles comienzos de la Escuela Normal de Santiago, poniendo de relieve la próspera situación que ostentaba, apenas 10 años más tarde, y para celebrar aquel acontecimiento, mencionaba, en ese artículo, con su nombre, a cada uno de los alumnos egresados, con los cargos que en la enseñanza, desempeñaban esos maestros.

Hay que recordar, que en la época de la fundación de la Escuela Normal de Santiago, solamente Prusia, Francia y Estados Unidos, poseían escuelas para la formación de maestros. Hay que recordar también, que Sarmiento, en los tres primeros años de vida de aquella escuela, debió crear los métodos para la enseñanza de cada una de las asignaturas, debió escribir libros de texto, y tradujo o hizo traducir otros, que se usaban en Europa, y hasta para la enseñanza de la

Religión, tradujo, él mismo, *La conciencia del niño y Vida de Jesucristo*. Se ocupó, al mismo tiempo, de que los maestros egresados, fueran a desempeñar sus cargos con los instrumentos de trabajo adecuados (libros, memorias, cuadernos de apuntes), para evitarles el fracaso en los primeros años, y por medio de los periódicos, incitaba a los gobiernos de las provincias, para que suministraran edificios adecuados y los útiles indispensables para la enseñanza.

Había puesto la semilla; vió nacer la planta, y la cuidó para que no se malograra en la lucha contra la intemperie. En 1843, sostuvo la polémica personal con don Domingo Santiago Godoy, y publicó, para defenderse, *Mi defensa*, y el 28 de junio, fué nombrado académico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Santiago; el 17 de octubre, presentó una Memoria sobre ortografía americana y en 1844, la Universidad acepta la reforma ortográfica de Sarmiento. Ese mismo año traduce del francés el *Método de lectura gradual*, que fuera en 1845, aprobado como texto por el Consejo de Instrucción Pública.

En 1845, publicó en «El Progreso», en folletín, *Vida de Aldao* y en los meses de mayo y junio, *Facundo o Civilización y Barbarie de la República Argentina*. En octubre de ese año, abandona la dirección de la Escuela Normal y la redacción de «El Progreso», y se embarca para Europa, en desempeño de una misión oficial que le encomienda el gobierno de Chile, y al pasar por el Río de la Plata, se detiene dos meses en Montevideo, para vincularse con los expatriados argentinos que luchaban contra la tiranía de Rosas. Luego siguió viaje y visitó entre los años 1846 y 1847, Francia, España, Alemania, Italia, Inglaterra, Argelia y Estados Unidos. El 7 de julio de 1847, se incorporó al Instituto Histórico de París, como «miembro extranjero», y pronunció, en ese Instituto, y ante la presencia del general San Martín, la famosa conferencia sobre la entrevista de Guayaquil, revelando su secreto, con datos suministrados por el mismo general San Martín.¹

En su visita a Alemania y a Francia, observó en todos sus detalles la organización y funcionamiento de las escuelas normales de Versailles y de Prusia, y se puede decir, que sola-

(1) Alberto Palcos, en su libro *Sarmiento*, pág. 65, afirma que Sarmiento, tal vez por falta de tiempo, no leyó su conferencia en el Instituto, y que por tanto, San Martín no pudo estar presente en una conferencia que no se pronunció. Ese trabajo se publicó *in extenso* en el órgano del Instituto Histórico *L'Investigateur*.

mente entonces, conoció lo que era una escuela normal europea. La creación casi indígena y de pura intuición que realizó en Santiago, no andaba distante de lo que eran aquéllas, pero le faltaba ver en los Estados Unidos, la obra de Horacio Mann y de la señora de Mann, cosa que hizo, después de visitar Europa (1847).

Las observaciones sobre educación que realizó en Europa y Estados Unidos les dió forma en el informe presentado al gobierno de Chile y que fuera publicado en 1848, en el libro que tituló *De la educación popular*, y los restantes pormenores de ese largo viaje, en su libro *Viajes por Europa, África y América*. Su obra normalista en Chile estaba terminada. Chile podía y puede ostentar como un honor de su civilización, haber acogido, alentado y protegido a un espíritu superior como el de Sarmiento, y el ministro Mont, demostró penetración y clarividencia al haber confiado a Sarmiento la creación de la primera Escuela Normal de América hispana, y de haberle dado los medios para que este genial educador y civilizador, ponga en práctica sus ideas sobre educación; y, luego, que las completara en Europa y América del Norte, para que más tarde, realice en la Argentina, la creación normalista de mayor significación que se haya intentado en América latina.

Nuevas observaciones en Europa y Estados Unidos.—Sarmiento regresó a Chile, en febrero de 1848. Su viaje a Europa, África y Estados Unidos había durado exactamente dos años y cuatro meses. (Se inicia en octubre de 1845 y regresa en febrero de 1848). En el largo viaje de Estados Unidos a Chile, seguramente organizó la documentación y tal vez comenzó a escribir el informe que sobre educación debía presentar al gobierno, puesto que en ese mismo año de 1848, editó *De la educación popular* y también su otro libro *Viajes por Europa, África y América*.

Leyendo con atención ese libro, *De la educación popular*, se puede establecer claramente que Sarmiento encontró pocas novedades en Europa sobre escuelas normales. Fuera del internado para los alumnos maestros de la Escuela Normal de Versailles, las salas cunas y algunas aplicaciones de la educación a la industria, como lo afirma Ricardo Rojas en *El profeta de la Pampa*, y de algunas observaciones sobre organización escolar en Prusia, se puede decir, que la escuela de Santiago, tenía en germen, todo lo que debe ser una escuela normal, cuya misión específica es formar maestros con una técnica suficiente del arte de enseñar y que ayuden a la fa-

millia y al medio social donde vive el niño, para que éste sea mañana mejor de lo que era ayer, imbuído, desde luego en la idea de que será un hombre libre, en una democracia igualitaria.

En Estados Unidos en cambio, donde fuera alentado y comprendido por hombres eminentes como Horacio Mann, Ralf Waldo Emerson, Enrique Wodsworth Longfellow, la señora de Mann, que sería más tarde la traductora al inglés de Facundo, y el gran educador Henry Barnard, que naciera como él en 1811 y que falleció dos años después de Sarmiento, y que, al leer el libro *De la educación popular*, escribiera, «que no había aparecido en castellano una obra equivalente y sus méritos no han sido sobrepasados en ningún idioma», según se lee en la *Enciclopedia de la educación moderna*, tomo II, página 316; allí en Estados Unidos, en cambio, encontró hecho en gran parte, lo que él anhelaba para la América hispana: destruir el espíritu rutinario de la colonia, y realizar, con la educación, la regeneración de los pueblos, y por eso se entusiasmó tanto con la organización y fines de la enseñanza popular en aquel país. Vió, dice Ricardo Rojas, que la escuela moderna debía ser una función normal de la democracia; la educación para el trabajo útil y la libertad individual. Esto, agrega Rojas, dióle una plena confianza en sí mismo y en la necesidad de llevar adelante su reforma en Sud América, buscando la cooperación del gobierno, de los vecindarios, de la sociedad, de la opinión pública, en favor de una empresa que consideraba impostergable para la salvación de nuestros pueblos, si queríamos que la independencia continental, iniciada en 1810 por las armas, no se malograra en el caos de la ignorancia y la miseria hispanoamericanas (*El profeta de la Pampa*). Todo este grandioso programa de educación de los pueblos, sólo era posible, si se contaba con un maestro instruido, que tuviera dominio de la técnica de enseñar, y que, con altruismo y fe, estuviera animado de la pasión del bien público y del amor al niño, en cuanto éste significa el futuro de la patria; y para conseguir este tipo de maestro, era lógico que cifrara toda su esperanza en una escuela normal organizada, y que sus aulas crearan un clima espiritual y físico de gran poder formativo, con una disciplina, con un concepto del trabajo y del estudio, que estuviera reñido con la improvisación, con la pereza, con el oportunismo y con el lucro. Para él, un maestro egresado de una Escuela Normal, debía ser una misión y no un asalariado. En los cuatro años y dos meses que permaneció en la dirección

de la Escuela Normal de Chile —se inició el 14 de julio de 1842 y se retiró en octubre de 1845—, donde tuvo que sacar de la nada los instrumentos docentes para los profesores y para los alumnos, creando métodos y material para las clases, sin tener antecedentes que le sirvieran de guía, y sólo valiéndose de su genial intuición y de la claridad mental que le permitía ver los medios y fines de una institución que era indígena en América hispana.

Así, vemos que en 1842, Sarmiento publicó el *Análisis de las cartillas, silabarios y otros métodos conocidos y practicados en Chile*, y de esos ensayos sale su *Método de lectura gradual*, fundándose la reforma en que el a, b, c, no representa imágenes e ideas, ni siquiera sonidos articulados, o sea, que no expresa pensamientos, en tanto que las sílabas, además de representar los sonidos, conducen rápidamente a la formación de palabras, con lo cual nace el interés para la mente del niño. En ese mismo año de 1842, publica *Instrucción a los maestros de escuela para enseñar a leer por el método gradual de lectura*, y más tarde, traduce *La conciencia de un niño*, destinado a despertar las primeras nociones sobre el conocimiento de Dios y los deberes del hombre; *Vida de Jesucristo*, doctrina del Evangelio dramatizada para los niños en la dulce persona del Divino Maestro; *Manual de Historia de los pueblos*, de Samuel Levy Alvarez, que contenía nociones elementales para introducir el estudio de la civilización, y luego, el ensayo sobre *La vida de Franklin*, para ofrecer a los adolescentes el ejemplo de un hombre que se formó por sí solo. (Rojas, obra citada; pág. 191).

Si a todo esto se agrega su proyecto de reforma de la ortografía de nuestro idioma y la divulgación que sobre problemas de inmigración, colonización y temas sociales, vemos que cuando se retira de la dirección de la Escuela Normal de Santiago, y sobre todo, a su regreso del viaje por Europa y Estados Unidos; es decir, cuando Sarmiento tenía 37 años de edad, era el educador más completo que existía en América Latina. El año 1849, cuando hacía un año que había regresado de su viaje y cuando ya no era ni director ni profesor de la Escuela Normal, seguía en su afán de aportar material e instrucciones para los maestros. Con este propósito, tradujo en ese año, *Por qué, o la Física puesta al alcance de todos*, de Levy Alvarez y sus *Instrucciones para los maestros de escuela para enseñar a leer por el método gradual de lectura*.

Entre los años 1850 y 1852, publica *Argirópolis*, *Recuerdos de provincia*, *Derecho de ciudadanía y Educación común* en la provincia de Buenos Aires; y luego, *Campaña del Ejército Grande aliado de Sud América*. Tiene que expatriarse de nuevo por desinteligencia con Urquiza y vuelto a Chile sostiene su famosa polémica con Alberdi que ha sido llamada la batalla de los gigantes. El 15 de agosto de 1852, comienza a publicar en Santiago, *El monitor de las escuelas*, por encargo del gobierno de Chile, y en 1853, *Las ciento y una*, para contestar *Las cartas Quillotanas* de Alberdi.

En 1854, vuelve a los temas docentes y traduce y publica *Historia de los descubrimientos modernos*, para que sirviera de base a las bibliotecas populares. El año 1855, de paso por San Juan, funda la Quinta Normal de Agricultura y radicado por fin en Buenos Aires, se hace cargo de la dirección de «*El Nacional*», y en 1856, creado el Departamento de Escuelas fué nombrado su jefe, donde permaneció durante seis años, realizando una utilísima tarea de organización, haciendo construir edificios adecuados para las escuelas, adaptó textos y métodos nuevos de enseñanza y publicó en setiembre de 1858, *Los anales de la educación común*. En 1860, siendo ministro de gobierno y relaciones exteriores del estado de Buenos Aires, funda el Museo Nacional, nombrando como director al sabio Burmeister. En 1861, renuncia al ministerio, por el fusilamiento del gobernador de San Juan, doctor Aberastain y desde «*El Nacional*», defiende a su provincia en desgracia, haciendo el panegírico del gobernador sacrificado.

El 7 de abril de 1864, acepta la representación del país ante Chile, Perú y Estados Unidos y renuncia al cargo de gobernador de San Juan, después de sofocar el alzamiento del Chacho. Entre 1865 y 1868, se radica en los Estados Unidos, visitando la mayor parte de los estados de la Unión Americana, recogiendo cuanto pudiera ser útil para impulsar el progreso y la civilización de nuestro país. Esa recolección de materiales la va enviando en cartas, folletos, artículos de periódicos, libros y entre éstos, hay que mencionar *Vida de Abraham Lincoln*, *Las escuelas base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos*, *Vida de Horacio Mann* y *El estado de sitio* según el Dr. Rawson.

El 2 de febrero de 1868 fué proclamado candidato a la presidencia de la República y para defenderse de los ataques que se le hacía por la muerte de Peñaloza, publicó *El Chacho*, último caudillo de la montonera de los llanos. El 24 de junio de ese año, la Universidad de Michigan le otorgó el título de

doctor honoris causa, y el 24 de agosto el Congreso Argentino, después de realizar el escrutinio, lo proclama presidente de la Nación, para el período comprendido entre 1868 y 1874.

El normalismo argentino. — Sarmiento, no pudo desde el 12 de octubre de 1868 hasta 1870, ocuparse del problema educativo argentino, como se había propuesto antes de hacerse cargo del gobierno, a causa de la revolución de Corrientes, de la resistencia de Taboada en el Norte, del conflicto entre la legislatura y el gobernador de San Juan, como así, por la oposición del Congreso que había dictado leyes declarando capital de la República a la ciudad de Rosario y reglamentando las intervenciones a las provincias que Sarmiento se vió en la necesidad de vetar; y sobre todo, porque en abril de 1870, tuvo que intervenir la provincia de Entre Ríos por el asesinato del general Urquiza y por el levantamiento en armas contra la Nación del general Ricardo López Jordán. La guerra civil desencadenada por este caudillo, fué sofocada después del combate de Ñaembé, si bien en 1873 se inicia de nuevo, hasta que el 9 de diciembre de este año, se le dió término, con la derrota de López Jordán en la batalla de Don Gonzalo. A pesar de estos serios inconvenientes de orden interno, de la violenta oposición en el Congreso, y de la fiebre amarilla, que hizo estragos en la ciudad de Buenos Aires en 1871, Sarmiento realiza la exposición nacional de Córdoba, 1869; inaugura la sección Rosario a Córdoba del Ferrocarril Central Argentino, 1870; pone fin a la guerra del Paraguay, inaugura el Observatorio Astronómico de Córdoba, bajo la dirección del sabio norteamericano Mr. Gould; y en 1872, se crea la Escuela de Náutica y el Banco Nacional Argentino, consiguiendo que el año anterior, 1871, se dictaran leyes acordando subvenciones escolares a las provincias y la de protección a las bibliotecas populares.

La Escuela Normal de Paraná. — La creación de la escuela normal argentina que Sarmiento debía a nuestro país, por su obra en Chile, por sus libros, artículos de divulgación y por la promesa que había formulado, al pronunciar su primer discurso el mismo día que pisaba de nuevo tierra argentina al ser ya presidente de la República, fué demorada, porque esa creación debía hacerse por ley, y el Congreso no despachó el Proyecto del P. E. sino a fines de 1869, vale decir, un año después de la iniciación del gobierno de Sarmiento.

Si bien la creación de la Escuela Normal de Paraná es el hecho normalista más importante en la República, antes de la ley que la creara, el P. E. Nacional, con fecha 21 de junio

de 1869, estableció en el Colegio Nacional de Concepción del Uruguay, una Escuela Normal, con un departamento anexo de aplicación. En el Colegio Nacional de Corrientes se realiza una creación similar a la anterior por decreto de 14 de octubre de ese año de 1869.

El 13 de junio de 1870, el Poder Ejecutivo, en cumplimiento de la ley del 6 de octubre de 1869, creó la Escuela Normal de Paraná, con un curso normal de cuatro años, divididos en tres términos de trece semanas cada uno. Los estudios profesionales se iniciaban en primer año, con observación pedagógica en el departamento de aplicación que contaba con seis grados primarios.

El plan de estudios de la Escuela Normal de Paraná, fué, según la opinión de Lugones (*Historia de Sarmiento*, pág. 185), excesivo y desequilibrado. Las Matemáticas comprendían siete materias, inclusive la Agrimensura; pero faltaba la historia natural, como en la escuela de Santiago de Chile. Se desarrollaba este plan en cuatro años y la edad para ingresar era la de dieciséis años.

Por decreto del 30 de enero de 1877, en la Escuela de Paraná se creó, para formar profesores competentes para la enseñanza, inspección y superintendencia de las escuelas comunes, el ciclo superior del profesorado.

En 1870, el país no contaba con educadores de capacidad suficiente, en cuanto a técnica y a cultura docente especializada, y por ello contrató en Estados Unidos a Mr. Stearns y nombró para acompañarlo al profesor español José María Torres y no obstante la falla que Lugones señala en el plan, por la nomenclatura de asignaturas, en la que se incluía la Filosofía, por distribución y tiempo asignado a cada materia, por la incorporación de la Educación Física, la Moral y la Estética y por el predominio de las Matemáticas y otras ciencias, como la Geografía, la Historia y el Castellano, se puede asegurar que ese plan nos daría una escuela normal de contenido argentino y suficiente para la formación de un maestro instruido y técnicamente capaz.

El 31 de mayo de 1875 (presidencia de Avellaneda y ministerio de O. Leguizamón), se dictó el decreto sobre el plan de estudios para la Escuela Normal de Tucumán, cuya dirección inicial estuvo a cargo de Mr. Stearns y luego de un hermano de éste, dándole una orientación similar a la que tenían las escuelas normales norteamericanas. Por ley del 13 de octubre de 1875 y decreto de 3 de mayo de 1876, se reglamentó la Escuela Normal de Concepción del Uruguay y las que, en

lo sucesivo, se crearan en las capitales de provincias, estableciéndose en tres años la duración del curso normal, divididos en tres términos. Los estudios pedagógicos se iniciaban en segundo año, con asistencia a una de las aulas de la escuela de aplicación. El 22 de enero de 1876, se reglamentó el funcionamiento de los cursos normales anexos a los colegios nacionales de Corrientes y San Luis. El plan fijó cuatro años de estudios. Por decreto de 20 de enero de 1880 se eleva a 5 años la duración de los estudios de la Escuela Normal de Paraná. Se mantienen los estudios pedagógicos desde primer año e incluye un curso de filosofía y economía política en quinto. A las escuelas normales de mujeres que la ley de 1875, fijaba tres años de estudios, se les agregó un año de preparatorio para uniformar en cuatro años los estudios normales en todo el país. Por decreto del 29 de enero de 1900 (presidencia de Roca, ministerio del doctor Magnasco), se refunden las escuelas normales de varones en los colegios nacionales, con estudios idénticos en ambas ramas y los pedagógicos se iniciaban en primer año y duraban cuatro y los del profesorado normal eran de tres años.

Luego en 1902 (Ministerio Fernández) se suprimen las escuelas normales de varones y se crean tres escuelas normales regionales, que debían funcionar en Catamarca, Corrientes y San Luis. En 1905 se produce la reforma del ministro González y poco después desaparece la denominación de regionales para convertirse en simples escuelas normales y se fundan escuelas normales de varones en las once provincias que no las tenían a raíz de la reforma del ministro Fernández.

El plan de 1905 del doctor González, mejoró el plan de 1870, pero sirviendo éste de guía, según lo manifiesta el ministro González. Después del plan González se intentaron otras modificaciones en las escuelas normales, siendo la reforma más importante, la que proyectó el año 1934, la Inspección General de Enseñanza Media y Especial, bajo la dirección del Inspector General profesor Juan Mantovani y que se publicó con todos sus antecedentes en un volumen de 384 páginas.

La actual organización de las escuelas normales del país está basada en ese proyecto, salvo detalles. El ciclo de estudios para el bachillerato y la escuela normal es común en plan y asignaturas en los tres primeros años, o sea el llamado ciclo básico y para el magisterio hay dos cursos que equivalen al 4º y 5º años de la nomenclatura anterior. Los estudios pedagógicos y afines, se realizan en esos dos cursos, con algunas clases prácticas en el curso de aplicación en el primer

año normal y con clases suficientes en número en el segundo curso, 5º año.

Sarmiento, desde 1839, año que fundó la Escuela de Pensionistas de Santa Rosa en San Juan, cuando tenía apenas 28 años de edad, demostró su preocupación por la educación de la mujer y tanto en Chile como en la Argentina, no hizo sino confirmar esa alta preocupación de educador y de hombre de gobierno. Cuando fué presidente de la República, con su gran ministro de Instrucción Pública, el doctor Avellaneda, fueron dando a la Capital y a las provincias, las escuelas normales de niñas y durante la presidencia de este último, esa dotación se amplió, a tal punto que no quedaría ninguna capital de provincia sin su respectiva escuela normal de varones y de mujeres. El «normalismo», gracias a los grandes hombres que gobernaron la República, es una institución que no sólo tiende a dotar de los maestros necesarios para todas las escuelas primarias de la Nación, sino que ha elevado a la mujer, y sobre todo a la mujer de las clases humildes, a un nivel social y cultural como pocos países de América pueden ostentar. El normalismo significa por otra parte, conciencia libre, noción esclarecida de los deberes morales y sociales que tienen con el país, para elevarlo y engrandecerlo cada día con la educación que los educadores infiltran en el espíritu de los niños que el Estado y la sociedad les ha confiado a su saber, ilustración y responsabilidad.

No sería un estudio completo de la escuela normal argentina, si no mencionáramos, de un modo especial, el papel que desempeñaron los maestros y las maestras normales traídos por Sarmiento y por Avellaneda de los Estados Unidos; y en casi todas las provincias, perdura hasta hoy, la obra de organización, dirección, disciplina y trabajo empeñoso y serio que esa reducida legión, cumplió en nuestro país.

SEGUNDO L. MORENO.

EL DECORADO DE LOS VASOS GRIEGOS

Los ceramistas han apelado, para ornar sus vasos, a todos los recursos que les ofrecían el dibujo y la observación de la naturaleza. Los primeros motivos que han sido pintados y, antes de ser pintados, grabados a punta sobre recipientes de

arcilla, son naturalmente los motivos lineales; durante largo tiempo, al principio arrojados sin regla sobre la superficie del vaso, después hábilmente dispuestos, han constituido la materia única o principal de la decoración cerámica. Pero, poco a poco, otros elementos han intervenido; se ha apelado a los elementos vegetales, a los elementos animales y, finalmente, a la figura humana misma. Es así que los vasos griegos no son solamente para nosotros la más rica fuente de informaciones sobre el arte decorativo de los antiguos, sino la evocación completa y sugestiva de todos los aspectos de la vida antigua.

Los motivos lineales juegan un papel ya sea de elementos accesorios, ya sea de elementos principales. Como elementos accesorios, aparecen en casi todos los vasos, donde forman, solos o asociados con motivos vegetales, el cuadro del decorado principal; son entonces ya simples líneas, ya combinaciones más complicadas: meandro, cuadriculado, espiral, etc. Constituyen, además, en algunos grupos, en particular en el grupo llamado geométrico y en algunas series helenísticas, el elemento esencial de la ornamentación; todas las clases de figuras geométricas, rectilíneas y curvilíneas: cuadrados, rectángulos, losanges, meandros de tipos diversos, círculos, líneas serpentinadas, volutas, se ven entonces asociadas y sabiamente ordenadas de manera de constituir un conjunto un poco severo, pero de bello aspecto y haciendo resaltar bien la estructura del objeto decorado.

En la cerámica prehelénica de la época del bronce, el elemento vegetal ha tenido un lugar muy importante. En la más bella época de la civilización cretense, son las plantas las que han sido el estudio preferido de los pintores; representadas con toda su gracia natural o estilizadas, en general con gusto muy seguro, constituyen el fondo de su repertorio. Pero, en la cerámica propiamente griega, el papel del vegetal se torna secundario; la representación de la planta o del árbol por ellos mismos falta casi totalmente; planta o árbol casi no aparecen más que como accesorios en las escenas con figuras humanas, y reducidos aún en la mayoría de los casos, a una magra y seca indicación. Es únicamente en las bandas de ornamentos añadidas, para completar la decoración, al asunto principal, o, en la época helenística, en las guirnalda que constituyen a veces el solo decorado, lo que constata un empleo frecuente del vegetal, pero lo que uno ve allí no es jamás la planta entera, son los elementos más característicos de la planta, flor, hoja, fruto, que han sido separados y que,

más o menos esquematizados, han recibido una utilización determinada exclusivamente por su valor decorativo. La flor y el botón de loto, la granada, la palma, la hoja de hiedra, el racimo de uva, la corona de follaje, más o menos en favor siguiendo las épocas y los estilos, son, entre los motivos tomados del reino vegetal, aquellos de los cuales el ceramista hace el uso más frecuente. Se presentan ora solos, aislados o dispuestos en guirnalda continua, ora asociados en motivos lineales, cuadrículares, follaje, etc., en combinaciones de una diversidad infinita.

La fauna marina ha sido la primera, representada por los pintores de vasos. Pescados, pulpos, caracoles, figuran muy frecuentemente en las cerámicas prehelénicas; los pájaros luego han sido tratados con preferencia, y los cuadrúpedos, bueyes, caballos, fieras, no aparecen sino al fin de este período. Se continúa, en la época arcaica, reproduciendo todos esos animales, a los cuales se agregan especies antes desdeñadas: ciervo, jabalí, perro, liebre, y animales fantásticos: esfinge, grifo, sirena. Pero, poco a poco tanto unos como otros, que habían constituido desde un principio el sujeto principal, pasan a un lugar secundario y caen en el simple rango de motivos empleados para el ornamento de las partes accesorias del vaso. Se termina así por reconocer completamente a esta utilización decorativa del animal y, sobre los vasos del siglo V, sólo los animales llamados a jugar un papel en una escena de personajes, por ejemplo, el caballo, retienen todavía el interés del ceramista. En la época helenística el pájaro y el pez retoman en la decoración un lugar importante.

Lo que ha determinado el abandono de figuras de animales y, de una manera general, ha eliminado progresivamente o devuelto al lugar de accesorias todas las otras categorías de motivos, es la importancia adquirida poco a poco por la representación del hombre. Rara en las cerámicas prehelénicas, conquista luego rápidamente su lugar, y no tarda en llegar a ser el asunto principal o aun el único de la decoración, hasta el momento en que es dejada de lado por los pintores helenísticos. El empleo predominante, en su más bello período, de la figura humana es lo que da interés excepcional a la cerámica griega; pues, de una parte, es el estudio del hombre el que ha transformado a los ceramistas de hábiles artesanos en verdaderos artistas, llevándolos a proponerse problemas y a concebir motivos de los cuales no se les hubiera, de otra manera, presentado ni ocasión ni la idea; por otra parte es gracias a la presencia de personajes humanos que el decora-

do de los vasos no es más solamente para nosotros una imaginaria curiosa, sino una mina inagotable de reseños históricos. Conviene, pues, indicar con algún detalle los diversos órdenes de temas que han sido tratados.

Las figuras aisladas, tales como se ven a menudo, por ejemplo, en los medallones interiores de las copas o sobre las panzas de las ánforas, son menos frecuentes que las figuras agrupadas sea de a dos, sea en mayor número, para constituir una escena verdadera. Esas escenas son ya representaciones de la vida cotidiana, ya la ilustración de episodios mitológicos o legendarios, ya —de manera del todo excepcional— la representación de hechos históricos.

Los ceramistas atenienses se ensayaron prontamente a pintar, en los vasos, los espectáculos que veían alrededor de ellos. Las lamentaciones y los cortejos fúnebres, los combates navales representados sobre los vasos de Dipylon, están entre los más antiguos ejemplos de ese gusto por la observación de la realidad, impaciente de manifestarse aun antes que el artista haya llegado a ser maestro de los principios elementales de composición y de dibujo. Y he aquí, ahora, figuras negras y figuras rojas, todo el pueblo de Atenas y del Ática que surge ante nosotros, sorprendido en la intimidad, a veces indiscreta, de sus ocupaciones cotidianas: es al principio la calle con su animación variada, mujeres que van a la fuente y que se detienen para conversar, un elegante jinete que va a tomar su lugar en algún cortejo, una linda mula cargada con el fardo, un paisano que va al mercado; después están todas las casas, talleres o negocios, que, ampliamente abiertos sobre la calle, parecen inducir al transeúnte a detenerse: almacén de alfarería, puesto de zapatero, herrería, fábrica de estatuas de bronce o de vasos pintados; el ceramista nos introduce hasta en los establecimientos cuya puerta no está más que entreabierta, en la escuela, en la clínica, en los baños públicos. Sigámosle ahora fuera de la ciudad; las siembras, la labranza, la cosecha de las olivas, el acarreo del vino y del aceite, el regreso de las tropillas, toda la vida del labriego, luego la del obrero, le ha interesado por su pintoresco rústico; no ha podido resistir más el atractivo de representar en su gracia amable los juegos de los niños venidos desde cualquier suburbio tranquilo para instalar su columpio. Pero eso son los aspectos exteriores del Ática, tales como hubiera podido verlos un viajero advertido, un extranjero de paso por Atenas; penetramos, gracias a los ceramistas, en las partes más secretas de la casa, en aquellas que estaban reservadas

a las mujeres. En el gineceo vemos a la dueña de casa, sola o rodeada de sus hijas y de sus sirvientas, hilar, cardar, tejer; y, luego de haber asistido a sus ocupaciones, nos es permitido seguirlas en su aderezo, y aun percibir las en el momento en que, despojadas de toda vestimenta, van a efectuar sus abluciones. Después del trabajo, los recreos y los placeres. En la jornada, es la palestra, lugar de reunión no solamente de los jóvenes que se ejercitan, sino también de hombres de toda edad que vienen a conversar; al anochecer, son los banquetes. Las imágenes de la palestra y de los banquetes han sido reproducidas hasta la saciedad por los pintores de vasos; podemos acompañar al joven ateniense desde el momento en que entra en la palestra hasta el momento en que sale: la sala donde se desviste, los ejercicios diversos a los cuales se entrega, lucha, carrera, salto, lanzamiento de la jabalina o del disco, la compostura que precede y que sigue, los encuentros que acostumbra el joven, las citas que da en el interior o en las afueras de la palestra, todo esto está figurado con una verba divertida y sin cesar variada. Las escenas del banquete no son menos numerosas, preparativos del banquete, donde se ve a los servidores mezclar el agua y el vino, sobre todo representaciones del banquete mismo. Los comensales, la copa en la mano, están semiacostados sobre su lecho; las jóvenes, sentadas a su lado, haciéndoles generalmente compañía; músicas y danzarinas, accesorios obligados a todo banquete proporcionado, no son tampoco olvidados. El ceramista no hesita ante ciertos incidentes groseros, recordando a los convidados que su capacidad de beber no es infinita; nos hacen todavía asistir al fin tumultoso y a la salida del banquete, cuando, más o menos excitados, los bebedores se dispersan a través de la ciudad, disputando ruidosamente entre ellos y buscando querella a los transeúntes; o llevándonos hacia las jóvenes cuyos encantos han amenizado el festín, nos las muestran reposando entre ellas y recibiendo a sus amigos. Y no es solamente la vida laboriosa y la vida ligera cuyo espectáculo ha seducido a los ceramistas; la vida familiar, en lo que tiene de más grave y de más serio, no los ha inspirado menos. En las escenas de sacrificio vemos a toda la familia reunida alrededor del hogar doméstico; además, es la partida de un guerrero para una expedición militar, sea que un joven soldado todavía novicio, nos lo muestra pasando su armamento con la ayuda de su padre y de su madre, sea que hoplita madurado por la edad da delante de las mujeres entristecidas de la casa las últimas órdenes a su escudero. Las represen-

taciones relativas al matrimonio son también frecuentes y hacen revivir las costumbres matrimoniales atenienses: el cortejo tradicional que lleva la novia a la casa de su esposo, la llegada a la habitación nupcial, la recepción de la mañana de bodas. En fin las ceremonias funerarias encuentran igualmente sobre los vasos una emotiva ilustración; la exposición del cuerpo alrededor del cual las mujeres hacen oír las lamentaciones rituales, el transporte y la ubicación en la tumba, las ofrendas junto a la estela, evocan las fases dolorosas de la existencia. Así, de la cuna a la tumba, alegrías y sufrimientos, labores y placeres, ocupaciones de la ciudad y del campo, vemos pasar ante nuestros ojos, gracias a las pinturas de los vasos, todas las etapas de la vida ateniense. Pero el decorador no se ha contentado con reproducir aquello que observa a su alrededor. Los dioses y los héroes, los personajes de la fábula y de la leyenda, todas esas creaciones que han encantado la imaginación de los griegos, y alimentado la materia de su literatura y de su arte, han sido todavía representados por el pincel del ceramista; y esas representaciones, ejecutadas por artesanos de cultura mediocre, tienen el interés de transmitirnos las formas populares de las leyendas, no conservadas por las obras literarias, sobre todo de enseñarnos cuáles de las leyendas, en tal momento y en tal localidad, han sido las más favorecidas por el público de todas clases que constituía la clientela de los alfareros. Todos los dioses han sido representados sobre los vasos, tanto los dioses olímpicos como los dioses infernales; pero, siguiendo las épocas, la moda se ha aficionado más o menos a algunos de entre ellos. En el siglo VI y durante la primera parte del siglo V, son los dioses del culto grave y austero. Zeus, Poseidón, Apolo, las diosas castas, Atena, patrona de Atenas y como ella particularmente venerada en Ática, Demeter, patrona de Eleusis, Artemis, que son sobre todo representadas; pero, en la segunda parte del siglo V, Afrodita, con su gracioso cortejo de ninfas y de Eros adquiere un lugar preponderante; en el siglo IV, en las colonias griegas de Italia, bajo la influencia de ciertas preocupaciones religiosas, los soberanos de los infiernos, Hades y Perséfone, están entre las figuras preferidas de los ceramistas. Hay sin embargo un dios cuya popularidad se ha mantenido siempre, es Dionisos. Desde el siglo VI sus compañeros y compañeras, los sátiros y las ménades, portan en su honor, en los costados de los vasos, la ronda endiablada de sus transportes; las aventuras del dios del vino, las ocupaciones de los sátiros, sus en-

tretenimientos cómicos y en general muy inconvenientes, las danzas de las ménades llevadas por el delirio, báquico, han dado a los pintores un número infinito de temas, donde su fantasía ha podido desplegarse con entera libertad, sea que haya deseado hacer nacer las bromas representando la petulancia avinada de los sátiros, sea que haya deseado evocar los aspectos graves y misteriosos del culto dionisiaco mostrándonos las ménades presas del éxtasis divino. Al fin del siglo V el dios se tranquiliza y el IV se nos aparece asociado a Ariana, presidiendo la celebración más tranquila de su culto. Más que la de los dioses, la historia de los héroes ha sido explotada por los ceramistas; y dos de entre ellos han sido, especialmente en Atenas, colmados por el favor constante del público, Heracles y Teseo. Los diversos episodios de sus carreras han sido tratados, muchas veces, con un toque de humor donde se traduce la sonrisa del ateniense, siempre enamorado de sus bellas leyendas hasta sin creer en ellas. Entre las aventuras de Heracles una de las más reproducidas es aquella donde el héroe restituye el jabalí de Erimanto con gran emoción de Euristeo que se refugia en una ancha tinaja. De la historia de Teseo los ceramistas particularmente gustaron del combate con las Amazonas y la lucha con los Centauros, asuntos que les daban ocasión de mostrar toda su virtuosidad, toda su ciencia del movimiento en las escenas de múltiples personajes. La epopeya y el drama, ofrecían también una amplia materia para la ilustración. La primera que fué puesta a contribución, fué la epopeya. Muchos entre los decoradores de vasos eran sin duda gentes poco instruídas, algunas veces también extranjeros, que no iban directamente a buscar sus personajes en la lectura de los poemas homéricos, pero la *Iliada* y la *Odisea* ocupaban tal lugar en la educación ateniense que el conocimiento, al menos aproximado, de los principales episodios debía estar muy extendido. Otras epopeyas, menos célebres, han sido también utilizadas. Es así que las escenas esenciales de la guerra de Troya han sido casi todas representadas por la pintura cerámica: juicio de París, rapto de Helena, restitución de Briseida, combates y emboscadas alrededor de la ciudadela, suicidio de Áyax, muerte de Héctor, funerales de Patroclo, saqueo de la ciudad, etc.; además las aventuras de Ulises y su retorno a Ítaca. Entre episodios tan diferentes, unos emotivos y trágicos, otros tiernos y graciosos, otros todavía pintorescos y divertidos, cada pintor podía elegir las escenas que convenían más a su talento; el comprador instruído encontraba placer en

reconocer en los vasos que ornamentaban su casa, el reflejo de los poemas nacionales; el niño y el ignorante se iniciaban así por la imagen en las grandes obras literarias. El desenvolvimiento y la boga de las representaciones teatrales en el V y IV siglo crearon una nueva fuente de inspiración; no solamente el ceramista reproduce las situaciones que constituyen el objeto del drama, sino que una importante serie de vasos, fabricados principalmente en Italia meridional, lo muestran ocupado en copiar las vestimentas de los actores y las disposiciones materiales de la escena; personajes cómicos, trágicos, satíricos o también ditirámicos, aparecen con la envoltura, la máscara y el arreglo suntuoso o grotesco con que estaban vestidos. El interés del pintor por las cosas del teatro es tan vivo, que tiende a mostrar hasta los entretelones y preparativos de los actores antes de la representación. Al lado de la inspiración tomada de las fuentes literarias, es necesario poner aquella que está inspirada en las fuentes artísticas. Las obras de arte por excelencia la escultura y sobre todo la pintura, han tenido una profunda influencia sobre la evolución del decorado cerámico; para la ornamentación de los hermosos vasos, las obras de los pintores eran, en efecto, modelos ya indicados, ya que antes del siglo IV el colorido y el claroscuro parecen estar subordinados al dibujo y jugaban un papel secundario en la pintura griega. La diferencia entre una composición cerámica y un cuadro o un fresco, era sobre todo una diferencia de proporción, no de naturaleza. Además, cuando había que ejecutar un conjunto un poco complicado o dibujar una actitud un poco difícil, el ceramista innovador, al cual las rutinas tradicionales no contentaban o más, debía naturalmente pedir la solución del problema a los cuadros expuestos en los templos, a los frescos que decoraban los edificios públicos o las casas ricas de Atenas. La influencia del arte grande sobre la pintura de vasos era a la vez una influencia general, que se expresaba en la elección y el estilo de los asuntos, y una influencia precisa y técnica, que se traducía por el préstamo de ciertos procedimientos. Del acercamiento entre los vasos y los textos antiguos, se ha llegado a la conclusión que en el siglo VI la invención del escorzo por Cimon de Cléonte y en el V los progresos realizados por Polignoto en la expresión de los sentimientos y en la perspectiva, habían tenido una repercusión inmediata en los talleres de los alfareros. Es igualmente verosímil que ciertas composiciones cerámicas o al menos ciertas figuras reproducen simplemente las creaciones de pinto-

res renombrados, pero nos es imposible, en ausencia de todo monumento de la pintura griega, precisar con certeza. Religión oficial, leyenda, literatura, arte, alimentaban un amplio repertorio de asuntos fuera de los espectáculos cotidianos de la vida. Otros vasos nos hacen penetrar todavía más profundamente en el mundo de las formas y de las ideas que alimentan la imaginación popular: son los que han extraído de las creencias religiosas no oficiales. Las creencias populares relativas a los infiernos no están en ninguna parte mejor ilustradas que en los lecitos funerarios áticos y sobre los vasos greco-italiotes del siglo IV. En los primeros, podemos seguir al muerto hasta el momento en que ocupa su lugar en la barca de Caronte; la barca, la figura pensativa del viejo barquero, las cañas que crecen en el río infernal, reproducen los rasgos esenciales de la visión que sugería al alma ateniense la idea de la muerte. En tanto los vasos greco-italiotes, representan agrupados alrededor de Hades y de Perséfone, los personajes legendarios que poblaban los infiernos, evocación de la morada final reservada al hombre.

En fin, una última categoría de temas ha sido tratada por los pintores ceramistas: los asuntos históricos. Pero esta categoría es muy poco numerosa; la copa que representa al rey de Cirene, Arcesilaos, el ánfora donde está figurado Cresos sobre la hoguera, la cratera de Alceo y de Safo son los más interesantes entre los raros vasos que nos han conservado la imagen de personalidades conocidas. Es necesario agregar allí algunas representaciones de combates entre griegos y persas que guardan el recuerdo de las largas luchas entre los dos pueblos. Evidentemente es todo esto un orden de ideas que ha quedado ajeno a las preocupaciones de los decoradores de vasos; los espectáculos cotidianos de la ciudad, sus leyendas y sus bellos cuentos, he aquí cuál era su dominio. Se hubieran considerado presuntuosos con el hablar político y dejaron a la gran pintura el honor de conmemorar las glorias nacionales.

CHARLES DUGAS.

La Cerámique Greque

Traducción de Martha Lapalma.

SOBRE LA FINALIDAD DE LA ZOOLOGÍA

El zoólogo, en su afán de investigar el reino animal, precisar la íntima estructura de los seres, conocer sus hábitos y sus costumbres, su localización en el espacio, estudiar los mínimos detalles del crecimiento de un representante animal, de los más simples o los más complejos, está realizando exclusivamente ciencia.

Así es que la zoología, como ciencia pura, debe basarse en el prolijo estudio de la morfología, de la anatomía, de la embriología, de la sistemática o taxonomía, de la biología y de la distribución.

Al realizar ciencia pura, el investigador en ciencias naturales y en particular el zoólogo no ha concluido su misión; por el contrario, existe una tarea suplementaria, pero de gran importancia, que es menester realizar para completar la primera, tal la ciencia aplicada y la divulgación científica, y en sentido estricto, la zoología práctica y la divulgación zoológica.

Los grandes progresos alcanzados en la zoología, así como los conocimientos que se tienen de la naturaleza, no deben ser propiedad exclusiva de los intelectuales o de los sabios, deben, por el contrario, ser compartidos con la humanidad entera.

Quienes posean firmes conocimientos de un grupo solamente de los que constituyen el vasto campo de la disciplina zoológica, estarán en condiciones de encararlo bajo los más diversos puntos de vista, aparte del netamente científico.

Es menester que la ciencia que hemos aprendido sea puesta al servicio de la comunidad, de esa manera tendrá una finalidad útil, mediata o inmediatamente aprovechable. De no ser así, ¿cuál es el mérito de poseer tan vastos conocimientos, si no nos sentimos capaces de aplicar el acervo adquirido a los múltiples problemas de índole práctica que se presentan a menudo en la vida diaria?

Qué mejor que repetir las propias palabras de Haeckel allá en el lejano 1874: «Constituye un deber para el naturalista no limitarse a buscar el progreso, a fijarse en los descubrimientos en los estrechos límites de su especialidad; no debe sumergirse con solicitud, con pasión, en los estudios de detalles; le es preciso hacer fructíferos para el conjunto los resultados generales de sus particulares trabajos, le es me-

nester hacer participar al gran público de los conocimientos que haya adquirido en las ciencias naturales».

Un caso concreto dentro de la diversidad de hechos que pueden citarse, bastará para darnos una idea del porqué de la intervención de la zoología en tales problemas y de la importancia de la aplicación práctica de los conocimientos zoológicos.

He aquí el caso: un pequeño molusco que habita las vastas costas de nuestra Provincia, conocido con el nombre vulgar de «almeja amarilla» es apetecido por el hombre. Por esta única razón se pesca y se comercializa. Si su explotación está reglamentada, lo es en base a escasos datos que se poseen de dicha almeja. No basta saber que el animal responde al complicado nombre de *Mesodesma mactroides*, es necesario conocer algo más.

Mal se pretenderá reglamentar la pesca del citado marisco, si se desconoce por completo la biología del mismo, es decir, sus hábitos de vida, los detalles de reproducción y la duración de su desarrollo hasta adquirir el tamaño adecuado para su explotación. Aquí es donde el zoólogo debe aportar sus conocimientos.

Muchas veces se oye decir que la almeja está retirándose en muchos lugares de la costa y frente a tales comentarios, la más simple y accesible respuesta es que el turismo contribuye en parte a su desaparición. ¿Por qué no preguntarse, si acaso se debe a una explotación inadecuada?

Es verdad que el desconocimiento de la biología de esta especie ahonda más el problema y que pretender investigarla es ardua tarea, pero también es cierto que urge conocerla. (Mientras escribo estas líneas me entero con satisfacción, de una resolución del Ministerio de Asuntos Agrarios de la provincia de Buenos Aires, por la cual se prohíbe la extracción comercial de la «almeja amarilla» hasta julio de 1957, medida sensata y oportuna que evitará la destrucción de esta codiciada especie.

Recordemos que es necesario proteger a tiempo la fauna, para ulterior beneficio de nosotros mismos, y que para evitar la exterminación de una especie explotable, debe existir una reglamentación cimentada sobre un seguro criterio científico.

Dentro de la esfera zoológica se presentan a diario, problemas de índole práctico, no sólo frente a nuestros mariscos comestibles, sino que existen también problemas de pesca, caza, piscicultura, cuestiones parasitológicas diversas que afec-

tan al hombre y a animales de importancia económica, a plantas cultivadas y cuya solución debe provenir de los conocimientos y con los argumentos que otorga la zoología pura y nadie mejor que el zoólogo para aportar tales argumentos.

En cuanto a la segunda finalidad de la zoología, se puede afirmar que obras, escritos en cualquier medio periodístico, charlas radiales y conferencias en léxico sencillo y con terminología científica mínima, deben ser el medio de divulgación más eficaz con que el naturalista llegue a interesar al público sobre temas que desconoce.

¿Cuántas veces hemos sido interrogados por niños y mayores sobre hechos o cosas que, para ellos carecen de toda lógica, tales como la existencia de perlas dentro de ciertos animales? ¿Por qué todas las aves no vuelan si todas tienen alas? ¿Por qué la ballena no es un pez? Y aunque todos saben que la abeja fabrica la miel, pocos conocen cuál es el proceso.

El zoólogo debe propugnar por sí mismo, mediante sus obras o inculcando a sus discípulos, el fomento de la divulgación científica. En general no hay escolar o estudiante secundario que no conozca batallas, pactos, acuerdos y otros acontecimientos históricos a la perfección y con qué memoria prodigiosa retienen nombres de ríos, mares, montañas, ciudades y otros puntos geográficos argentinos y hasta del mundo entero, pero ¿cuántos desconocen la naturaleza argentina, sus animales y plantas más típicas, su modo de vida, las riquezas naturales del mar y de los ríos, cuáles animales y plantas son explotados, cuáles industrializados, cuáles seres son dañinos y cuáles benéficos para el hombre, la belleza del mundo microscópico y tantas otras manifestaciones de vida!

La enseñanza primaria y secundaria en esta disciplina debe ser más objetiva, organizando frecuentes excursiones a los parques zoológicos y propendiendo a que se haga realidad la vieja aspiración del pequeño museo escolar, en la seguridad de que ello contribuirá a ir formando la cultura del escolar, del estudiante, del maestro, que es en suma un eslabón para lograr la cultura de un pueblo.

ZULMA J. A. DE CASTELLANOS.

LA ACTIVIDAD DE JUZGAR Y EL COMPORTAMIENTO DE LOS ANIMALES

Los primeros jónicos concibieron una filosofía hilotista, es decir, unieron la materia y la vida y asimilaron los fenómenos celestes a los fenómenos meteorológicos. En especial Anaximandro, amigo y contemporáneo de Tales, fué para su época, como lo dijo F. Enriques, un gigante del pensamiento. Tuvo una concepción original del nacimiento y de la evolución de los mundos, fundada en el infinito, sustancia indeterminada que engendra los cuatro elementos y el movimiento que los anima. Extiende su concepción evolutiva a los animales y al hombre que primitivamente fué una especie de tiburón y que por casualidad fué arrojado a la orilla donde el sol hizo saltar la corteza espinosa de su cuerpo y le imprimió poco a poco la forma que le conocemos.

Los sucesores de los pensadores jónicos piden a los matemáticos la solución de los fenómenos astronómicos y en lo que concierne a la biología se atienen, exclusivamente, al estudio del hombre, inspirándose en las prácticas y en las teorías de la Escuela Médica de Hipócrates fundada quinientos años antes de J. C.

El verdadero fundador de la biología fué, como se sabe, Aristóteles. La materia de sus obras comprende a la vez observaciones y teorías (Ch. Singer, *Historie de la biologie*). Las observaciones hechas por Aristóteles son de una asombrosa precisión y conciernen, entre otros, al siluro (pez-gato) guardián de los huevos depositados por la hembra; al torpedo, a la sepia, a los cetáceos que son cuidadosamente diferenciados de los peces.

De las observaciones teóricas de Aristóteles sobre los fenómenos vitales, sobre una clasificación científica de los seres vivos (fué él el primero que la intentó), solamente señalaremos su concepción relativa a los diversos tipos de *psyché*, a saber, el alma vegetativa (nutrición, crecimiento, reproducción), el alma animal (poder de sentir y de acordarse) y el alma racional o razonable.

Teofrasto, su discípulo, hizo en botánica, el mismo trabajo que su maestro (distinción, por ejemplo en monocotiledóneas y dicotiledóneas). Me ha parecido interesante recordar los comienzos de la biología en la antigüedad, sin seguir su desarrollo a través de los siglos.

Pero antes de encarar la biología y la psicología animales en su estado actual, voy a recordar brevemente lo esencial, en mi opinión, sobre la actividad de juzgar.

Afirmando el «yo pienso, luego existo», Descartes ha desechado metafísicamente, puede decirse, la duda radical, hasta en su forma hipercrítica, pues el genio maligno no podría engañar al «yo» si éste no existiera; sin embargo Gassendi hace a Descartes la siguiente objeción: Evidentemente Vd. prueba la existencia del «yo» que por otra parte nadie niega, pero Vd. no indica qué es, ni cuáles son sus cualidades. A esto responde Descartes diciendo que ser y naturaleza son inseparables y que la *quiddidad*, modo y valor de la existencia, está ligada indisolublemente a todo lo que existe. Luego el pensamiento pertenece en particular al «yo».

La actividad de juzgar se impone, de esta manera, como indispensable. Lo mismo que el *cogito* y con él, constituye un dato inmediato irreducible a otra cosa que no sea ella misma. No surge de combinaciones psíquico-químicas cada vez más complejas y afinadas. Sin duda éstas son condiciones necesarias, pues el hombre está ligado por su estructura orgánica a un cuerpo. Pero si el sistema nervioso es en ese cuerpo el asiento indispensable del pensamiento humano, no se comprende cómo esos elementos químicos que lo constituyen puedan hacer surgir el pensamiento. Si pues las condiciones psíquico-químicas son necesarias, no son suficientes.

El análisis de la actividad *sui generis* de juzgar debe ser hecho por consiguiente por ella misma.

1) Todo juicio implica cierto **dualismo** (el juzgante y el juzgado) y un cierto **realismo**, pues para el pensamiento humano, el juzgado no es creado enteramente por él ni aun en las matemáticas o en las ficciones.

El juicio es además **apreciativo**; siendo a la vez de existencia y de valor, establece un existente al cual atribuye un valor o modalidad de existencia.

2) Lo que se ofrece al juicio, no son datos sensibles o ideales (ya enteramente formados e inmutables) sino posiciones de realidades (objeto concreto o ficticio como una quimera, un acto, una cualidad, un sentimiento, un hombre, un animal, etc., en resumen todo lo que se presenta para ser juzgado). Esas posiciones de realidad, aun siendo portadoras de una objetividad virtual o actualizada, son ya el resultado de una elaboración poco o más o menos consciente del pensamiento que toma posición frente a ellas.

3) Por consiguiente, es preciso distinguir entre el pensamiento espontáneo en el cual la atención se dirige exclusivamente al objeto, pues el sujeto ignora su propia actividad, y el pensamiento reflexivo en el cual la atención se concentra ya en el objeto, ya en el sujeto, o también en la actividad de juzgar.

Hay que distinguir igualmente entre dos clases de memoria: la una sensora-motriz y la otra liberada.

4) No debe confinarse la actividad de juzgar en los datos conceptuales, pues la ventaja y los dirige. Se encuentra en forma rudimentaria en el más humilde de los vivientes, el cual ya posee una conciencia vital. Para Pradines, la conciencia es una actividad inseparable de la atención y sus formas de debilitamiento son las mismas que las de la atención. (Tratado de Psicología I). Burloud considera igualmente que la conciencia no es el espejo pasivo de sus estados, ella no es sin embargo una actividad, sino una luz (Psicología). Es posible, dice, que la conciencia sea contemporánea de la vida. En ese caso el inconsciente depende del instinto. En nuestra opinión, si conciencia y atención están ligados indisolublemente, el paso de lo consciente a lo inconsciente e inversamente, concierne a la atención.

5) La psicología moderna tiende con razón a borrar la separación entre la sensación y la percepción. De ahí resulta que la sensación lo mismo que la percepción implica una actividad de juzgar que, a menudo, es ignorada por el sujeto que la cumple. La vida psicológica está así llena de psiquismo y posee un comportamiento mental rudimentario.

6) En la actividad de juzgar, pueden encararse diversas etapas que corresponden al progreso de la evolución biológica. En la primera etapa se encuentran entre otros, las bacterias, y los infusorios. Su conciencia vital les permite ya, en cierta medida discriminar, comparar, retener lo que les alimenta y descartar lo no comestible y lo venenoso. Su actividad de juzgar es esencialmente sensora-motriz y no se confunde con la manera de ser del reflejo, el cual no es puesto en acción por ningún deseo. En esta etapa de la actividad juzgante, la atención, la memoria forman cuerpo con la sensación agradable o desagradable o indiferente, la que despierta una manera de ser y de actuar vivida antes de modo similar. En un grado superior, como lo encontramos en ciertos insectos y vertebrados, la actividad de juzgar se ejerce en datos más complejos. La memoria conserva aquí conjuntos de imágenes (en el sentido amplio del término) ligadas a un comporta-

miento muscular determinado que permite comparar una situación presente con una situación similar vivida anteriormente. Un gato duda, tantea antes de decidirse a saltar desde lo alto de una pared. No tiene, por supuesto, idea de la altura, pero sí el sentimiento del riesgo más o menos grande que puede correr.

En el hombre, en fin, con la aparición de la razón, la materia del juicio es de naturaleza conceptual y caracteriza al pensamiento reflexivo, es decir, capaz de recorrer en sentido inverso los pasos que ella recorrió, como J. Piaget lo puntualizó en su *Epistémologie génétique*.

En lo que concierne al estado actual de los problemas que estudiamos, consideraré, primeramente las opiniones que Vandel publicó en los *Etudes philosophiques*, con el título de «La creación interpretada por un biólogo».

Es preciso, ante todo, dice, distinguir claramente dos aspectos del problema biológico a saber, el aspecto científico y el aspecto filosófico.

No hay que buscar ninguna afiliación entre los dos, puesto que se oponen lo mismo que lo immanente y lo trascendente, lo objetivo y lo subjetivo, el creador y lo creado.

En el terreno científico la biología no puede desentenderse de la evolución del mundo animal que nos es revelada por la paleontología. La primera manifestación de la vida y sus tanteos se nos escapan, pues no han dejado ningún vestigio, ningún documento, salvo los ultra-virus y las bacterias. Parece evidente, pues, que la organización celular (núcleo y protoplasma) fué durante mucho tiempo la única forma de vida que existió sobre el globo y que pobló los océanos y luego los continentes cuando aparecieron los vegetales.

Cuando las células se organizaron para formar diversas clases de animales, la mayoría de los invertebrados (salvo los insectos) nos son desconocidos, pues no han podido ser fosilizados, y es precisamente con los vertebrados con los que podemos comprender los pasos de la evolución animal. Ésta se presenta entonces como una creación renovada constantemente por formas inéditas.

El ser viviente se construye pues él mismo en virtud de actividades que le son propias. Su desarrollo no es solamente una multiplicación celular y anárquica. Está organizado gracias a elementos especiales que introducen el orden y la jerarquía. Estos elementos no actúan desde afuera como lo hace el alfarero con el utensilio que va formando. Actúan desde adentro, pues es propio del ser viviente aprovechar la ocasión

que le ofrece el ambiente en que vive. Ese ser viviente da pruebas, pues, de un psiquismo que utiliza un sistema nervioso cada vez más organizado. En el animal la inteligencia es sobre todo específica propia de la especie, en cambio en el hombre es no sólo específica, sino individual y está en provecho de una propiedad general de la materia viva, a saber, la invención orgánica.

Esta concepción obliga a renunciar al determinismo absolutamente rígido en favor de un determinismo más flexible, que permite al ser viviente utilizar la contingencia que reina en el mundo físico. Lo que pasó está determinado, pero el pasado hubiera podido desenvolverse en otra forma.

Las opiniones de Vandel son muy interesantes, pero me parece que él considera un querer vivir de tipo schopenhauriano que impulsa al ser vivo a darse organizaciones nuevas, y que el individuo no tiene conciencia de este trabajo de organización. ¿Será preciso entonces, hablar de instintos inconscientes? Por otra parte, la actividad de juzgar parece implicada claramente, cuando Vandel afirma que es propio del ser vivo utilizar la ocasión que le ofrece su ambiente. Otra dificultad es comprender cómo funciona la inteligencia específica. ¿Sirve ésta de modelo a la inteligencia individual y puede uno por esta última figurarse, en parte, en qué consiste su actividad?

En cuanto a la psicología animal, P. Guillaume puntualizó admirablemente su situación actual en un libro aparecido en 1940, en la colección A. Colin.

Se pregunta en qué condiciones es posible una psicología animal que quiere ser estrictamente científica sin que sea necesario adoptar enteramente la tesis cartesiana del animal máquina.

Una primera cuestión concierne, pues, a las relaciones de la psicología y de la fisiología, así como a los problemas relativos a la conciencia y a las cualidades sensibles. Una vez admitida la cualidad específica del psiquismo, ¿cómo es preciso proceder para estudiarla científicamente? En los comienzos se ha tratado de descubrir el psiquismo animal a través de la psicología humana. Pero en esta forma es imposible no falsear ese psiquismo con interpretaciones desprovistas de objetividad. Es preciso atenerse a la teoría del comportamiento mientras éste puede ser observado y medido por cada uno. Esto nos lleva a distinguir cuidadosamente, entre los estados de conciencia como tales y su existencia. Por ejemplo, sabemos que las vibraciones de un diapason pueden comunicarse

a los hilos de una tela de araña, y que ésta reacciona inmediatamente. Pero ¿oye los sonidos como nosotros, y de qué manera percibe la vibración de los hilos? Estas preguntas poco interesan. Nos basta saber que a cierta excitación mensurable corresponde cierto comportamiento igualmente mensurable. Sabemos igualmente que el perro vive en un mundo de olores y que su representación del universo es esencialmente olfativa. Si vive en una ciudad clasificará las calles y las casas por los olores que de ellas emanan, y no según el criterio del hombre. Aun en medio de la muchedumbre el perro puede hallar y seguir la pista de su amo ya que cada ser humano tiene su química personal, y por consiguiente su olor propio. Aunque nos cueste vivir verdaderamente por nosotros mismos en el universo del perro, podemos sin embargo estudiar su sensibilidad olfativa y medir su intensidad.

Es, pues, posible atenerse al aspecto objetivo del comportamiento y olvidar la serie de resonancias subjetivas que se producen, sea en el animal, sea en el hombre. En efecto, nos parece imposible querer hacerse psíquicamente una rana conservando al mismo tiempo su conciencia humana para comparar esas dos maneras de ser.

Comprendemos que Guillaume haya querido mostrar con numerosos ejemplos cuán difícil resulta instituir y conducir los métodos de observación y de fiscalización experimental.

Es particularmente difícil observar la vida de los animales en su medio natural, pues huyen de la presencia del hombre. La dificultad aumenta si los animales viven en el aire o en el agua. Para estudiar estos últimos, se ve uno precisado a sacarlos de su ambiente habitual y preparar artificialmente experimentos que corren el riesgo de no ser concluyentes.

Alegar el instinto para explicar un comportamiento es dar una explicación verbal, a menos que se defina lo que se entiende por instinto. El ejemplo del esfex es típico en este sentido. Los métodos de adiestramiento son cuidadosamente examinados por Guillaume. Muestra cómo las formas de memoria están fundadas sobre restos de experiencias pasadas que se integran en el presente; en nuestra opinión una integración semejante exige una actividad de juzgar elemental o compleja que puede equivocarse o dudar, de ahí los tanteos y los nuevos intentos. La estabilidad del instinto sería sólo una apariencia, pues el hecho de memoria elemental contiene ya una nueva organización de la percepción. Tampoco hay que olvidar que la orientación, que los animales usan de una manera sorprendente, pone en juego diversas sensibilidades.

Guillaume termina su pequeño volumen tan rico en experiencias descriptas con claridad, y en reflexiones sugestivas, con la siguiente conclusión, que nos parece señala bien las posiciones respectivas del hombre y del animal en el dominio de la psicología.

La humanidad no tiene el privilegio de la sociabilidad, tiene en cambio el de la sociabilidad organizada por tradiciones inseparables del lenguaje, que es su vehículo.

Ni la jerarquía, ni la cooperación, ni la propiedad, ni la división del trabajo, pertenecen propiamente a la sociedad, sino la forma especial (reglas, contratos, ritos), que adoptan esos hechos gracias al lenguaje... Un animal superior vive todavía en el presente; su memoria puede ser excelente, pero más que de la memoria que representa, se trata de la memoria que reconoce, de la que alimenta la construcción y el sueño.

El hombre es un ser de imaginación que interpone entre él y lo real una creación fantástica... El niño en sus juegos pone en evidencia la misma lujurante imaginación.

En el término de la evolución animal se ubica el impulso de la imaginación, el cual, capaz de liberarse de lo real, llega a dominarlo gracias a nuevos elementos necesarios para su plena inteligibilidad.

Esta inteligibilidad exige, por supuesto, una actividad de juicio cada vez más afinada, pero cuyas etapas es preciso estudiar para comprenderla mejor y ver cómo se forma progresivamente la materia indispensable a su actividad.

ARNOLD REYMOND.

La vie. La pensée.

Traducción de Nélida Sánchez Rodilla.

ACTUALIDAD PEDAGÓGICA

MÉTODOS PEDAGÓGICOS FUNDADOS SOBRE LA VIDA SOCIAL DEL NIÑO

El niño debe adaptarse a las relaciones sociales externas al individuo. Así como es posible distinguir etapas y estructuras sucesivas en el desarrollo de la inteligencia, también han de poderse tomar en cuenta los períodos sucesivos de la

evolución social del niño. Si la escuela tradicional quiso introducir directamente al alumno en la vida social, mediante las «lecciones» y la disciplina, la escuela nueva quiere que el niño se ejercite directamente en la vida social y que experimente, a través de grupos de alumnos que constituyen realidades vivientes, formas sucesivas pero siempre orgánicas de sociabilidad.

Sin duda, es difícil distinguir entre los métodos tendientes a la individualización de la enseñanza y los que se fundan en el proceso de la socialización. Ocurre, en efecto, que la lógica interna de los métodos activos los impulsa a desenvolverse en las dos direcciones. «Toda apelación a la actividad libre conduce necesariamente al trabajo por grupos o al *self government*, es decir, a los mecanismos esenciales sobre los que reposan los métodos colectivos, dado que la acción espontánea de los niños los impele a asociarse progresivamente, sobre todo después de los diez u once años, y a disciplinar en común su labor. Dewey y Decroly, protagonistas del interés y del esfuerzo personal, se cuentan al mismo tiempo entre los fundadores de los métodos de trabajo por equipos. A la inversa, los innovadores que partieron del grupo, Petersen, Cousinet, han reconocido, tanto como los precedentes, la importancia de los mecanismos generales como el interés y el trabajo activo, y se han planteado, con intensidad pareja a la de ellos, el problema de la formación de la inteligencia» (Piaget).

1. LA ENSEÑANZA MUTUA. — A partir de 1798 la enseñanza mutua fué introducida en las escuelas inglesas por Bell y Lancaster. En este método, los escolares más capaces y de mayor edad se convierten en monitores y cumplen el oficio de maestros ante sus compañeros más jóvenes o menos adelantados (*monitorial system*). Tal enseñanza se presenta como una sistematización del recurso utilizado por los maestros en ciertos casos: ofrecer a los pequeños la ayuda de los grandes.

Es verdad que a veces, mientras el maestro no consigue hacer que un alumno entienda una explicación, otro alumno lo logra. Lo cual se comprende si se admite que el niño tiene su propia visión de las cosas, su propia estructura psicológica. Por otra parte, mediante este sistema, los monitores pueden ejercer una verdadera responsabilidad. La clase se organiza de un modo a la vez más diferenciado y más vivo que de ordinario. Existen, pues, ideas justas en esta enseñanza.

Sin embargo, el éxito del sistema fué efímero. Sin duda, ello se debió parcialmente a las deformaciones que sufrió por parte de quienes lo utilizaron, pero también a causa de un vicio original. Hoy puede considerárselo enteramente abandonado, tanto desde el punto de vista práctico como desde el punto de vista teórico.

2. MÉTODO DE LOS PROYECTOS. — El método de los proyectos puede relacionarse a los centros de interés de Decroly. Para Dewey, su fin es doble: proporcionar un contenido vivo a la instrucción, en contraste con los programas librescos; y sobre todo seguir el principio de la acción organizada hacia un objetivo, en lugar de imponer al niño lecciones de las que no comprende el fin ni la utilidad. Es en la medida en que haya concebido un proyecto que le interesa, que lo atrae, que el niño tendrá energías para adquirir los conocimientos necesarios y realizar las acciones indispensables para su realización. Empero, los partidarios del método de los proyectos, según su tendencia principal, se reparten en dos grupos: los que consideran el método de los proyectos como una técnica de enseñanza, pues la materia que ha de enseñarse está dividida en un cierto número de proyectos; y aquellos para quienes este método es la expresión misma del verdadero modo de pensar, y entonces se convierte a la vez en medio y fin.

Kilpatrick concibe cuatro tipos principales de proyectos:

- a) El proyecto de producción: su fin es producir alguna cosa;
- b) El proyecto de consumo: el fin ya no es producir sino utilizar, consumir algo producido por otros, aprender a disfrutarlo y apreciarlo;
- c) La problemática: se trata de resolver un problema;
- d) El proyecto de mejoramiento técnico.

El proyecto concentra la actividad de los niños y los obliga a ejecutar todos los trabajos de investigación y de acabamiento. Los proyectos pueden ser muy diversos: componer un diario escolar, realizar un objeto en madera o metal, preparar una comida, revivir una escena histórica, reconstruir una aldea lacustre, etc.

3. MÉTODO DEL «SELF GOVERNMENT». — Así como los métodos activos, en el plano individual, consisten en hacer descubrir a los propios niños los conocimientos que les son indispensables, o por lo menos hacerlos intervenir en el descubrimiento de esos conocimientos, el *self government* llega a con-

fiar a los alumnos la organización de la disciplina escolar o a hacerlos participar en las decisiones relativas a la escuela.

Los ingleses conocen desde mucho tiempo atrás, en sus *Public schools*, la colaboración de los colegiales en el orden y en la disciplina de la escuela. Thomas Arnold tuvo la idea de confiar los cargos que comportaban mayor responsabilidad a los más turbulentos, haciendo un llamado a sus sentimientos de responsabilidad. El sistema de capitán de escuela fué aplicado por J. H. Badley en la escuela de Bédales. Todos los niños participan en el orden y en la disciplina de la escuela, pero hay cargos voluntarios: bomberos, capitanes de dormitorio, capitanes de clase y de deportes, presidentes y secretarios de comisiones. Los capitanes de pabellón, responsables del orden y de la disciplina del pabellón del que forman parte, son elegidos por el director. Los capitanes de escuela, elegidos de entre los precedentes, son muy poco numerosos. Hay un capitán principal de los varones y un capitán principal de las niñas. El mayor de los dos es el capitán de la escuela. Por otra parte, un sector de la actividad, particularmente en lo que concierne a la elaboración del reglamento, ha sido entregado al conjunto de las niñas y de los varones.

En los Estados Unidos, una de las aplicaciones más célebres es la realizada por el *School city system* de Gill. En este sistema, la escuela posee una constitución calcada sobre la de los Estados Unidos, un Consejo de Estado que gobierna y elige los prefectos y los demás funcionarios, un tribunal escolar, etc.

En Francia, la escuela de las Rocas (*école des Roches*) se organizó confiando a los alumnos todos los cargos y funciones de la «casa». El joven Roqueño (*Rocheux*) se inicia en las responsabilidades por el cargo de capitán... «entendido, en las Rocas, de un modo muy diferente al de la escuela inglesa. En ésta, el capitán ordena y se hace servir por los chicos; entre nosotros, el capitán se vuelve verdaderamente el servidor de todos los niños de quienes es jefe. Se preocupa de la salud, del trabajo, de la moral de cada uno. Su grandeza proviene de la perfección de su servicio».

El método del *self government* ha sido utilizado para niños abandonados o delincuentes, por ejemplo en Freeville a iniciativa de W. R. George. La *Georg Junior Republic* de Freeville es una auténtica ciudad en pequeño, y ocupa una extensión de ciento cincuenta hectáreas. Recibe niños (varones y mujeres) de cinco a veinte años. La vida de los alumnos depende

allí estrictamente de su trabajo. Los ciudadanos de edad mayor a los dieciséis años, en reuniones que se efectúan el primer lunes de cada mes, elaboran y votan las leyes y reglamentos que aplican los gobernantes, la policía, los jueces.

4. **EL MÉTODO DE TRABAJO POR GRUPOS.**— Examine mos en primer término el «método de trabajo libre por grupos» de Cousinet. No requiere material especial —salvo una pequeña biblioteca de obras documentales— y puede adaptarse a cualquier clase.

La clase se reparte libremente en grupos.

El trabajo se divide en cuatro categorías:

- a) Observación de las cosas y de los seres tales como son;
- b) Observación de las cosas y de los seres tal como se distribuyen en el espacio; estudio del medio;
- c) Trabajo histórico;
- d) Trabajo creador: dibujo, pintura, escultura, arte dramático, trabajo manual, invención literaria y aritmética.

El maestro sugiere los temas reuniendo en la clase algunas flores, algunos insectos, algunas piedras, o grabados históricos referentes a la habitación, al vestido, a los medios de transporte. Pone a disposición de los grupos algunos libros documentales. Los grupos eligen su argumento, pues el maestro les deja la máxima libertad después de haberles indicado las reglas del trabajo.

Cuando uno de éstos se acaba, si es aceptable es consignado en el cuaderno del grupo o en fichas que se clasifican por temas, realizándose la clasificación de acuerdo con las necesidades. En el momento de la copia, el equipo se reparte el trabajo. Al final de la jornada, cada grupo expone a los compañeros de la clase el fruto de sus investigaciones, y todos discuten al respecto. Cuando se termina el estudio de un tema vasto, o a fin de año, pueden hacerse cuadros de recapitulación que poseen entonces (pues corresponden a descubrimientos reales de los niños) un gran valor pedagógico.

Otro iniciador del método de trabajo por grupos fué Peter Petersen, en la escuela experimental adjunta a la cátedra de pedagogía de Jena. Sin embargo, Petersen imagina un plan muy sistemático de trabajo, en el que se combinan los cursos, la actividad dirigida de los grupos y su actividad libre. La misma formación de los grupos es sumamente variable. Pueden constituirse una vez por todas al comienzo del año, o al principio de cada lección, o especialmente para el estudio de ciertos problemas. En fin, es posible organizar la cooperación

entre los propios equipos, lo cual permite una armonización general del trabajo de toda la escuela.

5. **MÉTODO FREINET.**— El método Freinet puede considerarse como un método mixto, es decir, un método en el que la individualización de la enseñanza y la enseñanza colectiva tienen una importancia pareja. Ocurre lo mismo que en el método de Winnetka, que examinaremos después.

No obstante, Freinet considera que él no aporta esencialmente un método, sino técnicas. Las técnicas pedagógicas suponen un material, por ejemplo, los cuadernos y los manuales. Freinet propone emplear la imprenta, con sus caracteres y su prensa, el diario infantil, el libro de vida, los ficheros, así como el fonógrafo y la discoteca, el cine, la biblioteca de trabajo, etc.

El descubrimiento de utilizar la imprenta en la escuela constituyó el punto de partida de este esfuerzo en el dominio de las técnicas pedagógicas.

En las clases de Freinet se procura permitir a los niños que se expresen, impriman, colaboren, mantengan correspondencia. El elemento principal es el cultivo de los medios de expresión en una atmósfera de espontaneidad, la explotación de la exigencia de curiosidad y de actividad del niño. Al principio el maestro pide a los alumnos que cuenten, con naturalidad, su vida, sus observaciones, sus experiencias. Una vez acabadas estas composiciones libres, son leídas a la clase, o mejor aún, remitidas a otras clases.

Los manuales escolares no deben ya sojuzgar al maestro y a los alumnos. Los que se poseen, se ubican en la biblioteca. Los ficheros los reemplazan: por ejemplo, un fichero que contiene la documentación útil para la práctica de los centros de interés en relación con la imprenta en la escuela. Esta documentación abarca tres especies de fichas:

- a) Fichas documentales que dan indicaciones precisas sobre tal o cual tema. Proporcionan datos a los niños;
- b) Fichas madres que contienen las nociones que han de adquirirse;
- c) Fichas de ejercicios que encierran series de problemas y diversos ejercicios graduados para el trabajo individual.

El fichero escolar está clasificado según el método decimal. Se compone de fichas que encierran datos sobre los argumentos más diversos. A este respecto, el trabajo se organiza de un modo ampliamente cooperativo. Los miembros de la coo-

perativa escolar, en el curso de sus lecturas personales, eligen los textos que les parecen aptos para ser presentados a los niños. Esos textos son remitidos a una central que hace la selección; después la cooperativa imprime y edita. Cada miembro dispone así de un fichero, que aumenta sin pausas, y en el que puede hallar los textos correspondientes a cualquier asunto de que se ocupe la clase.

En términos generales, si el método se centra en la composición, por parte del niño, de textos que luego se imprimen, es susceptible de aplicaciones prolongadas. Se hace entonces posible la práctica del dibujo, del grabado sobre madera, de la actividad manual, etc.

6. EL MÉTODO DE WINNETKA.—Este método ha sido perfeccionado por Carleton Washburne en una pequeña población del distrito de Chicago, y deja una gran parte al trabajo cooperativo. Puede considerarse que es un esfuerzo de adaptación y de mejoramiento del plan Dalton. A diferencia de éste, en efecto, el sistema de Winnetka se presenta como una verdadera refundición de la escuela.

a) Programa adaptado, actividades diferenciales. El trabajo de los niños está adaptado, al mismo tiempo, a los grados de desarrollo y a las aptitudes individuales. La adaptación a las etapas de desenvolvimiento se hace a partir de un programa común graduado de acuerdo con la edad y ajustado, mediante la observación, a los períodos de desarrollo psicológico de los niños. Después de determinar cuáles son los conocimientos que impone la vida social contemporánea, se fijó la edad óptima para la adquisición de esos conocimientos por parte del niño. La adaptación a las aptitudes y gustos individuales se hace mediante actividades creadoras, cumplidas individualmente o en grupos espontáneamente constituidos: trabajos artísticos, de literatura, de ciencia social, deportes, trabajos de taller, de laboratorio, etc.

b) Autoeducación. Por ser partidario de la autocorrección, Washburne estableció series de tests diagnósticos que los niños se imponen a sí mismos, después de haber realizado un cierto número de unidades de trabajo. Estos tests no indican solamente el número de los errores cometidos, sino su naturaleza, y remiten, en función de esos yerros, a ejercicios complementarios especiales que permitan vencer la o las dificultades halladas. Por tanto, el material resulta, a la vez, autocorrectivo y autoeducativo.

c) Adaptación de la autoeducación. Los niños son repartidos en dos categorías: los que cumplen el horario prescrito, y pasan de sala en sala según el tiempo reclamado por sus ejercicios en las diferentes ramas del conocimiento, y los que se bastan para trabajar solos. El alumno que desea pasar a la segunda categoría propone su candidatura por escrito. Ésta es discutida por los maestros y por los mismos niños; una vez emitidos los votos, el director de la escuela adopta una decisión. El niño, en caso de negativa, puede ser informado acerca de los motivos del rechazo.

d) Actividades colectivas. Las ocupaciones, tan diversas, que hemos expuesto, no tienen como finalidad la asimilación de los conocimientos, sino proporcionar al niño la ocasión de expresarse libremente, trabajar en conjunto, aprender a colaborar. No dan lugar a sanción escolar alguna; antes bien, en la medida de lo posible, están exentas de toda regla y de toda obligación. Por lo demás, la organización social de los alumnos entre sí sugiere numerosas actividades espontáneas.

7. CARACTERES GENERALES DE LOS MÉTODOS NUEVOS.—Con este examen del método de Winnetka damos fin a nuestro análisis de los métodos pedagógicos particularmente típicos. Sin embargo, será interesante resumir algunos principios que son comunes a los nuevos métodos de educación:

1. La escuela debe adaptarse al niño; el maestro, el programa, el método, la escuela, existen allí en función del alumno.
2. El desenvolvimiento de la educación debe acomodarse al desarrollo del niño.
3. También debe adaptarse a las diferencias de aptitudes y de caracteres que se dan en los distintos escolares.
4. La educación no debe imponerse como una coacción. Por el contrario, es menester que se desarrolle a partir de motivaciones realmente existentes en el niño (ha de apelarse a los juegos, al interés, a los «proyectos», a la espontaneidad, etc.). No obstante, debe evitarse la orientación hacia un completo optimismo y hacia métodos enteramente «puerocéntricos», que pueden conducir a la anarquía.
5. El niño no se desarrolla bien ni aprende verdaderamente si no tiene oportunidades para actuar. En la medida de lo posible, por consiguiente, debe aprender por observación, reflexión, experimentación y actividad personal.

6. Es con este espíritu que debe hacer la experiencia de la vida social. En particular, la entrada en la socialización puede hacerse a través de la vida social infantil

GUY PALMADE.

Traducción de Alma Novella Marani.

EL PROFESOR DE IDIOMAS Y SU PORQUÉ

Una mirada a los centros de enseñanza de lenguas extranjeras revela numéricamente que se extiende cada vez más el interés por esos estudios, y esta observación reconforta por lo mucho que promete al futuro cultural argentino. Dentro ya del aula se quisiera desentrañar la razón de la afluencia, y resulta del atisbo una primera comprobación negativa: no existe un móvil común preciso que conduzca a la búsqueda de tal saber. Algunos alumnos son impulsados por el objetivo inmediato del viaje, otros por tal o cual interés práctico, los más por un vago «me gusta» o aún, en la enseñanza oficial, por exigencias de programa. Frente a esa heterogénea e imprecisa reunión de voluntades debe actuar el técnico encargado de moverlas. Me pregunto cómo actúa.

La enseñanza de un idioma extranjero tiene su ardua parte de tecleo monótono, que fatigosamente intenta imponer el profesor a los casi siempre reacios alumnos. Esta dificultad, predominante en los comienzos, explica en parte la frecuente mecanización de la tarea docente. La rutina señorea. Los propósitos que fueran deliberados se entumescen, los limitados cristalizan en su estrechez, los confusos se esfuman. Desamparado en medio de sus inquietudes insatisfechas, de los requerimientos cotidianos materiales e implacables, el recargo de tarea, acaso la indisciplina o falta de comunicación con los discípulos, el docente adecúa su conducta a ese conjunto de circunstancias en muy variadas formas. Descuido el caso, que ningún interés nos ofrece ahora, del profesor al cual llamamos malo; lo que importa es la conducta de los buenos. Aun entre ellos, la mayor parte, con toda honradez, sólo mantiene una clase atenta, que procura corrección en la lectura, amplitud en el vocabulario y cierta justeza en la dicción. En los colegios secundarios suele esto ser un triunfo. Hablo, claro está, de los resultados totalmente generales, sin que se me

escape lo mucho que alcanzan alumnos mejor dotados que la generalidad. Salvo casos muy excepcionales la cima es lograr que el discípulo lea y guste las páginas extranjeras, hable la lengua. Si yo desdeñase este resultado estaría desconociendo el valor de la lectura, y tratando descomedidamente el esfuerzo que ambos actores hayan cumplido; estoy lejos de esa actitud. Pero quiero que éste no sea el mejor de los casos, sino el habitual, el irrenunciable. Y que se emprenda después la más bella parte del camino.

La lengua misma no es objetivo, sino medio, vehículo. Y toda vez que un profesor emprende la tarea de iniciar a un alumno en ella, debe exigirse la puntualización previa y reiterada del porqué de tal búsqueda. En la magia de la palabra está el hombre; tras el idioma, en él, lo intuimos, vislumbramos, descubrimos, lo amamos. Si no llega aquí la enseñanza de la lengua, a ninguna parte habrá llegado. Contra todo obstáculo debe el profesor imponerse, como condición misma de su existencia, el cumplimiento de una misión orientadora en tal sentido. El joven que llega a los umbrales de la lengua extraña sin una intención clara, debe ser incitado a advertir a qué deslumbramientos puede conducirlo ese idioma, y el profesor que obra como intermediario debe proponerle ese fin, mostrarle su resplandeciente nobleza. Estudiar otra lengua es integrar la humanidad, es ir encendiendo en uno mismo la pasión de lo fraterno, que será pasión de lo universal y de lo cósmico. No vacilo en afirmar que siempre, para ello, la lección debe ser sólo pretexto; ¿qué importan la conjugación de un verbo, el uso de una preposición, la construcción de la frase, qué importa que sepamos expresar en tal o cual lengua algún pensamiento, que descifremos lo dicho, si no es para conocer, comprender, amar? No cabe otra finalidad para el aula, aunque dentro de ella se alberguen inevitablemente cálculos más pequeños, no despreciables sin embargo.

La experiencia me señala la dificultad inmensa de cumplir un plan tan ambicioso, especialmente cuando se está trabajando con los rudimentos del idioma. ¿Cómo buscar esa trascendencia, cuando se impone la ejercitación fonética, la práctica de la construcción, tantas otras exigencias del deletreo inicial? Confío en que la dificultad no sea insuperable: me pronuncio por la momentánea digresión aparente que invita a vincular la musicalidad de un fonema con la armonía de un trozo o de una canción, que su presencia justamente contribuye a hacer sensible. Si se torna pesado aplicar la regla gramatical, ¿qué mejor que una pausa, de supuesto abando-

no, para insinuar cómo a través del armazón gramatical se percibe la lógica de un pueblo, o su imaginación, u otra peculiar modalidad? Mil momentos, finamente aprovechados por el educador, dan cabida a la observación acuciante, a la narración descubridora de lo entrañable en la vida de un grupo humano. Sólo se requiere una atención en vigilancia nunca decaída, dispuesta a no desdeñar ningún pretexto, es decir la perpetua conciencia de la finalidad profunda de la clase.

Sé cuán implacable es tal exigencia. Pero tiene galardón sublime en la realización de sí, que siempre es en el maestro su propio don.

Hay razones para que sólo excepcionalmente se proceda de esta manera, y no todas son personales; las más pueden hallarse en los institutos formadores de docentes ya que en ellos, fraccionado el saber, como es natural, en distintas asignaturas, va conociéndolas el futuro profesor gradualmente, una tras otra, pero a ninguna incumbe indagar los fines de la enseñanza que se brinda. Justo es que se comente un día u otro el objeto de la gramática o de la fonética —el de la literatura nunca se menciona—, que se enseñe como debe enseñarse, y que ello sea tarea específica de cada cátedra superior. Pero indagar para qué se estudia, para qué se enseñará, no incumbe a ninguna sino a todas. Confiar en que el adolescente medite por sí solo en todo ello, y elabore sus propias respuestas espontáneamente, es ilusorio. Aguardar a que la madurez interior y la experiencia vayan cuajando en él esas respuestas, es desperdiciar un tiempo que las necesidades culturales del país no nos acuerdan, y acaso también correr el imperdonable riesgo de que no advierta que existe tal problema.

Adolecemos, en todos los órdenes, de superficialidad, y combatirla es el único medio de sanar la patria; la escuela, en todos sus niveles, debe encaminarnos a volver la mirada a lo profundo, debe formarnos para que seamos responsables y graves en las ideas como en los sentimientos, en el civismo como en el cumplimiento de la propia misión. Lo que a los profesores de idiomas incumbe en tal sentido es interrogarse sobre las relaciones íntimas entre la lengua y el pueblo que la ha creado, captar en éste lo peculiar y lo universal, e incitar luego al joven a reiterar ese itinerario, mostrándole que por sobre todo fin particular la más bella dimensión del individuo se da en la perpetuidad de lo humano, que es legado, comprensión y simpatía.

IRIS ACACIA IBÁÑEZ.

LA ACUARELA EN EL JARDÍN DE INFANTES

El éxito alcanzado por la exposición de acuarelas realizadas por los niñitos de 5 años de nuestro Jardín de Infantes, me incita a escribir sobre el uso de la acuarela en niños de esa edad, convencida de que su alto valor educativo inducirá a otras maestras jardineras a aplicarlo.

Desde ya dejaré sentado mi punto de vista en este sentido: Creo sinceramente que muchos de los efectos de color y luz y sombra que aparecen en los trabajos infantiles no son el resultado de un deseo consciente de su autor. Creo que casi siempre son fruto de la casualidad o del gusto o mayor o menor prolijidad demostrados al realizarlos, pues no podemos hablar de trabajos artísticos en niños de esa edad. Pero como esos trabajos son creaciones de sus autores y ellos demandan una disciplina y espíritu de observación aguzados, adquieren un valor educativo inapreciable para quienes trabajando en Jardín de Infantes tratamos de abrir los ojos de los niños y guiarlos para que por sí mismos desarrollen su personalidad y para que vayan conociendo el mundo maravilloso que les rodea.

Recuerdo bien que uno de los asistentes a la exposición, padre de familia y conocedor —sin duda— de la psicología infantil, después de admirar los trabajos exclamó: «Nosotros miramos y admiramos, tal vez superficialmente estos trabajos, pero cuántas horas de labor, paciencia y disciplina se requieren para que los niños puedan realizar esto».

Recuerdo también que una maestra de un jardín de infantes donde no se usa acuarela exclamó —tal vez dudando del valor personal de los trabajos—: «No sé, pero los alumnos míos no son capaces de hacer esto y eso que tengo chicos muy buenos». Tuve deseos de preguntarle: «¿Usted les enseñó a sus alumnos a pintar? ¿Puso en sus manos pomos y pinceles? ¿Saben ellos cómo mezclar los colores? Usted tampoco era capaz de leer antes que le enseñaran».

Sinceramente pienso que al niño hay que darle libertad para que sus trabajos sean creaciones que lleven en sí el sello de cada incipiente personalidad, pero hay que darles los «materiales» para que su imaginación se vea traducida al papel. El niño tiene que saber cómo formar los colores para que sus trabajos puedan ser todo lo posible parecidos a lo que mentalmente forjó.

Al empezar a enseñarles a pintar con acuarela elijo siempre aquello que está al alcance de todos, aquello que al hacer elevar los ojos parece como que elevara también el espíritu: el cielo. Claro que esta lección de pintura está precedida por varias de observación. Durante el desarrollo de las clases de Jardinería o cualquier otra que se realice al aire libre, de paso dejo caer esta observación: «¡Qué lindo está hoy el cielo!». Luego son los niños los que hablan del color, de las nubes, cómo cambia cuando hay tormenta y no falta quien recuerde el color del cielo en el amanecer o el ocaso.

Viene luego el momento de enseñar qué es el horizonte. Los maestros de ciudad, tenemos que auxiliarnos con láminas donde el horizonte sea fácilmente visto y no será difícil que pronto escuchemos a los niños decir: «Señorita, el domingo cuando fui al campo se veía el horizonte». «Cuando venía ayer de Córdoba en el ómnibus, veía el horizonte».

Llegamos así al momento en que el niño está «mentalmente» equipado para empezar a pintar.

La primera sección de pintura pone a prueba la paciencia del maestro: hay que colocar treinta delantales, sobre los blancos, para impedir que éstos se manchen; hay que distribuir todos los colores en las latitas correspondientes, dar los pinceles, los vasitos con agua, el pequeño trozo de tela para secar los pinceles y la cartulina u hoja donde se va a trabajar.

No sería muy extraño que alguno pusiera sus deditos sobre esos colores tan tentadores, pero como ellos están conscientes de que es un momento muy importante y se sienten ellos mismos muy importantes, esto no ocurre casi nunca.

Aprenden así a formar el celeste. Luego las nubes que cada uno pinta de acuerdo a cómo le gustan más.

Para pintar los campos es necesario también haber observado el jardín de la escuela: ven así que hay distintos colores y enseñándoles a observar, pronto escucharemos observaciones como ésta: «Señorita esas hojitas donde da el sol no son verdes sino amarillas».

Y observando y mirando y dándole valor a todo lo que ven ya están en condiciones de pintar paisajes donde luego irán agregando otros elementos: árboles, casas, caminos y aun personas.

He comprobado que el dibujo imaginativo que el niño ejecuta después de escuchar un cuento, narrado sin láminas y donde intervengan muchos personajes, es más completo cuando lo realiza con lápices de colores pues en esa forma puede

poner todos los detalles a que es tan afecto y que no podría con pincel, pero cuando trata de contar algo donde la Naturaleza juegue un papel importante, nada supera a la acuarela.

El niño es feliz con su pequeña paleta y sus pinceles. El maestro que en la primera sección se sintió un poquito descorazonado podrá cosechar los frutos de su labor al ver treinta caritas entusiasmadas mezclando colores, eligiendo un pincel más fino «porque este grueso no me va a servir para hacer la sombra de este tronco» y sabiendo que ha puesto en manos de esos niños un medio más de expresar toda su alegría de vivir.

Y al mismo tiempo que gozó con su obra y desarrolló su personalidad, el niño aprendió a observar la Naturaleza y con ello abrió una de las puertas por donde podrá escaparse en el futuro siempre que anhele momentos de pura felicidad.

IBIS EDITH MARINOSCI.

NIÑOS SUPERDOTADOS

Debe ser constante en nuestro país la preocupación por la enseñanza de niños débiles mentales, en inferioridad de condiciones para incorporarse a la cultura de su medio y de su tiempo, a los que sólo mediante educación especial es posible integrar en su desarrollo y capacitar para su desempeño en la sociedad.

No puede ser más urgente ni más necesaria toda acción en ese sentido. Pero la vista nunca del todo demasiado vuelta hacia los débiles y la humana preocupación por incorporarlos con la mejor dotación posible al medio social, no puede dejar fuera de foco otro grupo de niños, muy menor por cierto pero cuyas posibilidades hacen necesaria también una especial y dedicada labor educativa que no se aparte de la finalidad de conducir el educando hacia su ideal de perfeccionamiento que lleve la visión kantiana de concebir la «perspectiva de una especie humana futura más feliz». Hablo de los niños cuyo nivel mental supera al que corresponde a su edad cronológica. Niños cuyas propiedades intelectuales le dan capacidad superior. Tanto o más que los otros requieren delicada atención educativa porque tienen abreviadas las etapas infantiles, ya

que su inteligencia los gana prematuramente para la comunidad y sus problemas; ya que durante el proceso evolutivo muchos factores pueden malograrlos; ya que con su integración y desarrollo plenamente alcanzados puede cumplirse en mayor grado de perfectibilidad el fin educativo que exige la evolución del «ser» hacia su «deber ser».

Para que las posibilidades potenciales los conviertan en seres capaces de resolver del mejor modo las situaciones de la vida, en seres realizados plenamente y que en el seno de la comunidad prodiguen el mayor beneficio a sus semejantes, es necesario darles orientación especial. Para velar por sus facultades naturales y evitar que se anulen por adaptación a medios de limitadas proyecciones, sin estímulos suficientes para la superación, es imprescindible crearles el clima adecuado.

La mira final del proceso educativo es incuestionablemente el futuro. Tanto en el aspecto individual como en el social, el educador trabaja para los años venideros. Vislumbra en el niño al hombre que será. Vislumbra a través de la sociedad en que se desenvuelve, con sus posibilidades y sus factibles evoluciones, aquélla en la cual sus educandos han de desenvolverse. Trabaja partiendo del presente enriquecido con las experiencias del pasado, como realidad en sí y como época de tránsito, pero sin pretender transportar al niño superando las etapas naturales de su evolución.

Sabemos que la vanguardia de la sociedad en todos los campos de actividad humana, pertenece a los dotados de especiales condiciones de inteligencia. Sabemos que la inteligencia es, si bien difícil de precisar, fácil de reconocer en la capacitación que da a los individuos para lograr los objetivos más importantes dentro de la cultura; las adquisiciones trascendentes dentro de las ciencias; las innovaciones de todo mejoramiento social, de todo progreso de la humanidad. Sabemos que los más capaces tienen en sus manos directivas y orientaciones, y aunque nada de ello repose únicamente en la dación de inteligencia, con menosprecio de otras cualidades, sabemos que sin ella muy poco es posible. Entre los más capacitados surgirán incuestionablemente los estadistas, artistas y sabios, los orientadores, intelectuales y morales, de la sociedad. «El doctor Thondike ha estimado, dice Gonzalo Abab, que por lo menos la mitad, y posiblemente los nueve décimos del progreso del mundo, es realizado por el cinco por ciento de individuos de gran capacidad. Estas cifras, más que indicar una exactitud, representan una verdad social: la

de que toda nación o grupo social que aspira a mejorar y desarrollarse necesita individuos de grandes capacidades, que realicen descubrimientos o los apliquen». Esta verdad que cada etapa de evolución de la humanidad ratifica, obliga a afrontar el problema de los muy capaces con nuevas proyecciones. Poseemos hoy recursos para intentar la experiencia que abra caminos hacia el último sueño de todo educador: el de la humanidad ideal.

El problema de la educación de niños superdotados comprende dos aspectos distintos y complejos: la selección y agrupación de los más capaces, con pronóstico no erróneo respecto a la auténtica superioridad, y la búsqueda del camino a seguir para conducir esa capacidad hacia sus legítimos objetivos, de modo que rinda cuanto de ella se espera y retribuya a la sociedad su preocupación beneficiándola con su capacidad de trabajo.

De ser posible una especial educación de los individuos bien dotados, orientar sus vivencias hacia la adquisición de los principios ideales que impulsan al hombre a un constante superarse, plasmar sus espíritus hacia la obtención de los verdaderos valores, darles el clima propicio para adquirir y crear, llevarlos a alcanzar su plenitud humana, ¿puede cabernos duda con respecto al mejor destino de la época en que ello se logre? Para sustituir con ventajas a cada generación, es necesario educar a los individuos en la superación de las propias posibilidades. Las promesas más esperanzadas son los seres de mayor capacidad. La educación debe procurar que realmente se conviertan en fuerzas decisivas para el bienestar de los pueblos. Fuerzas destinadas a elevar el nivel cultural, a sobrepasar los límites del presente.

Es imprescindible destacar que no se habla de la educación de superdotados con finalidad distinta a la de los demás educandos. La finalidad educativa es y debe ser una para todos los seres de la sociedad. Son las diversas disposiciones naturales de los individuos, condicionadas por el medio en que se desenvuelven, las que proporcionan diferentes resultados. Al agrupar niños de coeficiente intelectual superior surge un núcleo capacitado para máxima posibilidad de recepción y de creación. Son ellos en sí los que dan distintos tonos a la labor educativa. En consecuencia, la educación especial de superdotados no crea una desigualdad social, por el contrario, con palabras de Stern: «el postulado de igualdad sólo puede consistir en ofrecer a todos los hombres la misma posibilidad de desarrollarse según sus dotes personales». A mayores dotes,

mayor plenitud de desarrollo, pero también mayor capacidad para captar las situaciones reales, para dar valor y sentido a la vida. Mayores deberes, mayores responsabilidades. Por lo tanto, la preocupación por ensanchar los límites y poderes de los bien dotados, compensa la parte que en la vida ha de tocarles, de cuyo peso tienen la plena conciencia que la clarividencia intelectual les hace comprender, y que la sensibilidad agudizada les hace parecer.

Al analizar las posibilidades educativas para esos grupos, cabe preguntarse si la superioridad intelectual descubierta en la niñez perdurará hasta la edad adulta, o si lo que en la primera etapa de la vida surge como inteligencia superior es sólo precocidad. La respuesta cabal la dará el tiempo. Debemos pensar, sin embargo, que las revelaciones en la infancia son un válido fundamento que permite prever auténticamente inteligencia en la madurez. La historia de la cultura señala infinidad de casos de niños de asombrosas condiciones, transformados en hombres geniales lo que da un margen de seguridad al problema. El curso de los años puede llevar a la mediocridad o anular pretendidas inteligencias superiores, pero aun así la acción educativa nunca se habría malogrado. Quedaría la tranquilidad de haber brindado el máximo de recursos para el aprovechamiento del educando. De haber cumplido integralmente la misión específica de la educación. De haber iniciado un camino cuya perfectibilidad en el futuro puede llevar al fin anhelado.

LIGIA SPINA.

UNA INTERESANTE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Desde hace algunos años, muchos maestros han tomado el feliz hábito de terminar el año escolar con un viaje que agrupa a padres y alumnos. Es éste un medio de dar a la enseñanza un carácter más concreto y más vivo, de permitir a numerosos niños salir de su pueblo y de interesar a las familias en la obra de la Escuela. Pero se sabe por experiencia que esos viajes, por bien preparados que hayan sido y por interesantes que sean, no siempre alcanzan plenamente el fin educativo que se proponen; los beneficios obtenidos son mínimos, las adquisiciones superficiales y fuera de proporción

con el esfuerzo que tales excursiones exigen y con la fatiga que entrañan.

Por el contrario, las clases-paseos, cada vez más ampliamente practicadas en las escuelas primarias, han probado plenamente su eficacia. Los niños se interesan particularmente por las "encuestas", por la observación directa de la naturaleza, lejos de las cuatro paredes de una clase a menudo austera. Esta comprobación ha incitado a los maestros y a las maestras de dos escuelas rurales de Dordoña a emprender juntos la realización de un viaje de estudio con estadía de una semana entera, del 20 al 26 de junio de 1954, cerca de Royan, en San Jorge de Didona, donde el departamento posee un magnífico terreno arbolado al borde del mar, frente al estuario de la Gironda. Han querido explotar así las ventajas de la clase-paseo evitando los inconvenientes de una excursión muy rápida y fatigosa para los niños.

Los medios: La primera dificultad era obtener los fondos necesarios para tal realización, pues se debía llevar a 54 niños de ocho a catorce años, a más de 200 kilómetros de su residencia habitual, alojarlos y alimentarlos durante ocho días. Después de haber contado los centavos de sus cooperativas escolares, comprendieron que podían hacer frente a los gastos del transporte. Faltaba resolver el problema del alojamiento y el problema alimentario. El primero lo fué gracias a la utilización de los locales de la colonia de vacaciones de San Jorge de Didona, y de grandes carpas establecidas sobre piso y provistas de camas; la Federación de las Obras Laicas de Dordoña puso a disposición de los maestros todo el material de la colonia y una parte del personal indispensable. Para la alimentación, se decidió pedir a cada familia que proporcionara, según sus posibilidades, las mercaderías necesarias para sus niños durante la estadía. La colecta de vituallas sobrepasó todas las esperanzas: conejos, pollos, vino, legumbres, conservas de todas clases, manteca, huevos, llenaron numerosos cajones y con el techo cargado de provisiones el ómnibus tomó la ruta del mar.

El entusiasmo de los padres, una ayuda pecuniaria substancial prometida por la Caja de Subsidios Familiares Agrícolas, el firme apoyo de los consejeros generales escolares y de la Federación de Obras Laicas, el apoyo de la administración académica, crearon desde el principio alrededor de esta iniciativa un clima de confianza que hizo augurar éxito a la empresa.

Pero no se trataba sólo de un paseo; una preparación pedagógica sería igualmente indispensable. Se hizo en clase durante la quincena que precedió a la partida y los alumnos aportaron todo su ardor, estudio del itinerario y de sus curiosidades, constitución de equipos de alumnos para el trabajo común en el lugar mismo, designación de los responsables, preparación para el estudio del medio marítimo.

El programa: El viaje se hizo alegremente y fué una larga y viva lección de historia y geografía. Al llegar al campamento, la instalación se hizo sin dificultades, la autoridad efectiva y libremente aceptada de cada alumno jefe de equipo ayudó a ello. Con una explosión de alegría los niños tomaron contacto con el marco donde debían vivir; la mayor parte de ellos no había visto jamás el mar, y acogieron la perspectiva de vivir algún tiempo en esa población de carpas que era para casi todos una novedad.

Ninguno de los siete días pasados en San Jorge fué idéntico, ya que el programa de trabajo fué establecido en función del medio y de las circunstancias. Las cosas estudiadas, aunque desprovistas de ambición, fueron variadas; tuvieron por temas el mar, la costa, sus playas, sus acantilados, y sus dunas, la navegación, los faros, la orientación, la pesca, el bosque, el camping, la industria hotelera, los vestigios de la ocupación alemana, la reconstrucción de Royan. Cada serie de observaciones dió lugar luego en el campamento, a un trabajo de redacción, ilustración, e impresión; cotidianamente se envió a las familias una hoja informativa redactada e impresa por los niños y el conjunto de la estada dió lugar a la elaboración de una monografía.

Junto al trabajo tuvieron cabida, por supuesto, los juegos en la playa, el baño, la siesta y el día terminaba con una velada compuesta de juegos y cantos.

Resultados obtenidos: Tal experiencia, que no ha dejado de imponer a los maestros que la emprendieron un acrecentamiento de preocupaciones y de pena, les ha aportado también la satisfacción del éxito. Porque es innegable que esa semana, transcurrida en una atmósfera de reposo, de libertad, de buena camaradería, ha sido para los niños de considerable provecho.

Además de que esta breve cura de aire marino tuvo los más felices efectos sobre su apetito y su salud, la estada en San Jorge ha dado otros resultados apreciables: despertó en todos el gusto del descubrimiento, una curiosidad espontánea y

verdadera que permitió el trabajo en la alegría frente a las realidades; abrió los espíritus y suscitó la emulación. Aun aquellos que parecían menos dotados han redactado algunas veces excelentes deberes. Todos sabían que los mejores textos serían impresos y enviados a los padres que los esperaban con impaciencia. De ahí han nacido muchas iniciativas felices y un ardor desacostumbrado en el trabajo.

Desde el punto de vista moral y social, una estada tal constituye una excelente preparación para la vida: exige, en ausencia de los padres, un esfuerzo constante de adaptación de parte de los niños; los obliga, sin que se den cuenta, a resolver numerosos problemas prácticos que en familia quedan a cargo de la madre, los lleva a obedecer espontáneamente a la ley del grupo, los habitúa a tomar responsabilidades. La vida en sociedad exige también el freno de los egoísmos, y ciertos actos de desinterés y abnegación se han revelado en el curso de esta estada, en toda su simplicidad y belleza. De esta cohabitación nació entre los niños de las dos comunas vecinas una simpatía duradera: han aprendido a conocerse y amarse.

Una mención especial debe reservarse para las veladas, que han sido una revelación para todos. Permitieron a esos niños alcanzar y gustar la poesía más pura. Los cantos ejecutados en común, a la sombra o alrededor de una fogata, hicieron florecer el alma del grupo y nacer las jóvenes sensibilidades a una belleza hasta entonces insospechada.

Los maestros dicen su satisfacción por reencontrar niños diferentes de aquellos que habían llevado: más sinceridad, menos torpeza. Durante esta semana, la escuela se ha vuelto verdaderamente una familia; el maestro se ha aproximado al niño y el niño ha venido a él. Uno aprendió a conocerse mejor, se descubrió, a veces, en esta vida, más cercano a la verdad.

Los resultados de esta primera experiencia incitan a renovarla y extenderla. El entusiasmo de los niños y de los padres es el testimonio más evidente de su pleno éxito; el de los maestros no es menor: la satisfacción de todos ha venido a recompensar su espíritu de iniciativa y su abnegación y a probar que nuestras poblaciones rurales saben, cuando han acordado su confianza, mostrarse enteramente favorables a innovaciones que pueden parecer, a primera vista, de una osadía temeraria.

G. BEAUDOUIN.

de "L'education nationale"

Traducción de Haydée Blotto.

LECTURAS

EL NIÑO Y LOS LIBROS

ESTE ES EL LIBRO, VIEJO Y MALTRATADO,
CON QUIEN YO CONVERSE DE NIÑO

Tengo, aquí, un libro, viejo y maltratado cuyas tapas, de tela que fué negra, han dejado de estar unidas sobre el canto que, descubierto, muestra los surcos de los hilos; la impresión es pulcra y como de noble prensa de antaño; en el papel, muy blanco y endeble, hay pintas de humedad; de portada, sólo queda señal de que la hubo; y por cada veinte hojas impresas, tiene el libro una cartulina, en la que está grabada, con varios accidentes, una figura varonil, a un tiempo caucásica y salvaje, que visten pieles toscas y rodean apariencias de una agreste y feraz naturaleza.

Conversé con este libro en mi infancia. Conversar con un libro significa mucho más que leerle: hicíme amigo suyo; colaboré con él, desde que puse a su letra mi música interior; y hoy que ya no le leo si no es en mi memoria, le venero como a un trabajador heroico y bueno, con quien, de niño, hubiera jugado sin sospechar su grandeza. Este libro es el *Róbinson*, la *Ilíada* del esfuerzo individual, el lábaro de la conquista de uno mismo.

¡Gloriosa historia la de este forjador de voluntades! Sencillo, ingenuo, como es, él ha formado héroes, sabios, hombres fuertes y justos; ha disciplinado ejércitos de almas, para el combate de la vida; ha recorrido el mundo como un agathodemón de tentaciones buenas. Por lo que tiene de acicate de la voluntad ¡en cuántos ha depositado el germen temprano de aventuras gloriosas, como Renato Caillé, el explorador de las soledades africanas, embriagado de heroicos anhelos, en la pubertad, con la lectura del *Róbinson*! Por lo que tiene de representación de la vida de la Naturaleza ¡en cuántos ha infundido el amor por los secretos de esta Madre y su poesía, como en Bernardino de Saint-Pierre, para quien fué aquella lectura la ocasión que definió para siempre el sentido de su existencia!

GRANDE INSTRUMENTO DE REFORMA INTERIOR ES EL LIBRO

Grande instrumento de reforma interior es el libro; pero no principalmente por su eficacia intelectual y el poder de convicción que atesore; sino por su intensidad en el sentimiento y la imagen; no principalmente por lo que argumenta, sino por su calor, y su vida, y por lo que hay en él de voluntad subyugante, y de la hechicería del corazón; no principalmente por la fuerza propia de la idea, sino por la virtud que la idea, pintada y animada, adquiere para tocar los resortes con que se despierta la emoción y se provoca el movimiento.

Acaso nunca hubo libro de abstracto y frío filósofo que, sin interposición de otros libros, hiciera modificarse un alma humana; pero la doctrina se convierte en fervor y redención, o en vértigo y locura, cuando el artista se la apropia, soltándola luego a los vientos de la vida; y artista llamo aquí a todo el que, con sus escritos, su prédica o su ejemplo viste de hermosura y claridad una idea.

Una doctrina nueva es como el verbo de un Dios, que, para revelarnos su ley, precisa tomar cuerpo en carne humana, y andar, vivo y tangible, entre nosotros, y hablarnos con parábolas, y hacernos llorar con su pasión. Esto es el libro del artista, cuando junta un designio ideal a su belleza; la vida y la pasión de una idea encarnada para revelársenos.

No hay concepto intelectual que, por sí solo, nos mueva a la práctica y la acción, ni que, sin el auxilio de la imagen, nos enamore. Cuando el místico siente necesidad de defender la idea de lo infinito y lo eterno, objeto de su amor, de la competencia de los bienes terrenos, reales y sensibles, ha menester hacer prestar a aquel supremo, indeterminado bien, una forma imaginaria, un divino cuerpo, que humille y oscurezca la belleza de las cosas del mundo. Tal es la visión del extático; y el arte la reproduce, para cada idea, en cada uno de nosotros, encendiéndonos en la fe y el amor de un pensamiento que arranca de la obscuridad de la abstracción y levanta sobre el altar donde se le ofrenda la oración y el sacrificio.

SI QUIERES SABER SI HA CAMBIADO EL RITMO DE TU ALMA...

Hay libros que por acumulación de vida refleja, por su complejidad e intensidad, por lo que equivalen al contacto con la naturaleza misma, por el modo cómo parecen darnos la visión

de la totalidad de las cosas, sirven para que probemos en ellos todos los filos de nuestra sensibilidad, de nuestro ánimo, de nuestro juicio.

Leídos en la infancia, en la adolescencia, en la juventud, en la virilidad, ¡cuán diferentes se nos muestran y nos muestran de reflejo, la imagen de nosotros mismos! Leídos en la desilusión y la derrota, en el triunfo y la prosperidad, ¡qué de nuevas cosas nuestras nos hacen conocer en cada uno de esos casos; cuánto secreto sacan a luz de nuestro mundo íntimo, como si aumentaran en nosotros lo diáfano, sereno y perspicaz de la visión de la conciencia!

Si quieres saber si ha cambiado el ritmo de tu alma, y hace ya tiempo que leíste, la vez última, el Quijote, tómalo y léelo otra vez.

EL LIBRO MODELADOR DE HOMBRES

¡Qué inmensa y varia vida, qué inmensa y varia fuerza en ese mundo de papel liviano, subido sobre el mundo real, como sobre el caballo el jinete!

Hay el libro movedor de revoluciones; el libro conductor de multitudes; el debelador de tiranías; el evocador y restaurador de cosas muertas; el que publica miserias ignoradas; el que constituye o resucita naciones; el que desentraña recónditos tesoros; el que avienta fantasmas y melancolías; el que levanta sobre las aras dioses nuevos. Hay el libro que, hundido como un gigante en sopor, bajo el polvo de los siglos, se alza un día a la luz, y con el golpe de su pie estremece al mundo. Hay el libro donde está presente el porvenir, la idea de lo que ha de trocarse en vida humana, en movimiento, en color y en piedra. Hay libro que se transforma a la par de las generaciones; inmortalmente eficaz, mas nunca igual a sí mismo; el libro de que se puede preguntar: —¿Qué sentirán leyéndolo los hombres en los tiempos futuros? como se puede decir: —¿Qué sentirán, aun no sentido por nosotros, ante una puesta de sol, o ante la sublimidad del mar y la montaña? Hay el libro, cuyo nombre permanece significativo y arrebatador, como una bandera que ondea en las alturas, cuando ya pocos leen en él otra cosa que el nombre. Hay el que salva a un pueblo del olvido, o de ver rota su unidad en el tiempo, o de que le sea quitada su libertad; y el que multiplica, en la red del miserable, los peces; y el que apacienta los dulces sueños, gratos al alma del trabajador y

a la del príncipe: los sueños, suave, balsámico elemento de que necesita también el orden del mundo.

Pero aun hay otro género de libros, por el cual lo que ese frágil y maravilloso objeto tiene de instrumento de acción, de energía manifiesta en lo real, obra en más hondos talleres de la vida; y es el libro modelador de caracteres, artífice de la voluntad, propagador de cierto tipo de hombres; aquel que toma, como un montón de cera, una o varias generaciones humanas y, con fuerza plasmante, las maneja, entregándolas a las vías del mundo, marcadas de su sello invisible y perdurable.

JOSÉ ENRIQUE RODÓ.

MIS ÚLTIMAS CAZAS

I

Me había invadido un sueño abrumador y mi cuerpo, acostado con los brazos en cruz, yacía sobre grandes hierbas extrañas. Árboles desconocidos me cubrían con su sombra y junto a mí brillaba, entre la maleza, la superficie de un charco ecuatorial.

Tal como sucede en las horas de cansancio exagerado, aquel pesado sueño no era sin embargo profundo y me dejaba una vaga noción de los objetos que me rodeaban, a los que venían a mezclarse, de vez en cuando, cosas irreales, peripecias imaginarias.

Pronto me inquietó la sensación casi física de una presencia, de una presencia liviana, es cierto, pero real y muy próxima; tuve el convencimiento de que me miraban y entonces mis párpados se entreabrieron para intentar ver.

En efecto, había allí una caruchilla cerca de la mía, gesticulando entre las ramas, un pequeño rostro de gnomo. Dos ojos redondos, muy vivos, muy jóvenes, notoriamente infantiles, me examinaban entornándose con una expresión de intensa curiosidad humana. Y en uno de esos movimientos agresivos que emanan del subconsciente cuando estamos de caza, eché la mano a mi escopeta...