

La fotografía no dará tampoco nada de lo que carezca el novelista en cuanto a su carácter legítimo de creador. Pero el principiante, y para él está escrito esto porque el novelista hecho ya sabe, ya tiene su forma de escribir (y si no la tiene el mal es, generalmente, irremediable), el novelista que se inicia puede probar si estas sugerencias se adaptan a su modalidad.

No ha de quitar espontaneidad a lo que escriba, el reunir a sus notas sobre el medio físico de la novela que tiene entre manos, unas fotos adecuadas; no perjudicará el tomar rasgos, detalles, actitudes de un personaje, en base, no exclusiva, de la imagen que proyecta sobre la pared o la pantalla, en su cuarto de trabajo; pero mucho menos daño le hará apoyarse en la imagen para hundirse en su propio archivo interior, en sus vivencias, fuente la más preciada de la obra. Ni romanticismo melífico, ni copia desvirtuada de la realidad; en el equilibrio —allí está todo el secreto del genio y del escribir— entre los sentimientos y la técnica, en el dominio de aquéllos para no caer en el sentimentalismo, y en el de ésta para no caer en un error tan grave como el otro, la deshumanización, en el seguro criterio de quien sabe lo que tiene que decir y que por eso escribe, la fotografía se adecuará perfectamente al proceso del cual surgirá el libro.

Pudiera ser que ello no suceda; que tentado por su riqueza de información, el novelista con poca experiencia sobrecargue el manuscrito de detalles inútiles; que sus entes, aunque creados con trozos fotográficamente exactos de la vida, no vivan por falta de tino en la selección de los componentes, por superabundancia enmascaradora de pinceladas aisladamente perfectas.

Pero ello no puede atribuirse a la fotografía, ni a los archivos, ni a los cuadernos de notas, ni a los apuntes: el verdadero escritor, el auténtico novelista encontrará el equilibrio en el cual reside todo el arte literario —y a ello puede contribuir la fotografía—, y quien no pueda lograrlo, por erudito que sea, con o sin fotografía, jamás será un buen escritor...

MIGUEL E. BRIHUEGA.

### GALVANI Y LAS RANAS O LAS CONSECUENCIAS DE UN SOPLO DE VIENTO

La propiedad más evidente por la que se manifiesta la materia viviente es la irritabilidad. ¿Cómo se trasmite? Se comienza a preguntarse con respecto a esto en el siglo XVII, época en que Swammerdan hace que se contracte un gastrocnemio de rana comprimiendo la extremidad del nervio y pellizcándolo; algo sucede entre el punto excitado y el músculo. ¿Pero está bien hacer esto?

Hacia el fin del mismo siglo se perfeccionan las experiencias recurriendo a la descarga eléctrica. Los físicos disponen, después de 1746, de la botella de Leyde. Se interesan principalmente en la electricidad que producen espontáneamente ciertos animales, peces como el gymnote y el torpedo. Y los naturalistas son, entonces, incitados a explicar por el fluido misterioso todos los fenómenos de la vida.

Nacido en Bologna en 1737, en un medio de sabios y de religiosos, Luigi Galvani pensó primero (al principio) entrar en las órdenes, entre los enfermeros de Saint Camille de Lellis, para consagrarse a la asistencia de los enfermos. Pero su verdadera vocación era otra, y fué a los estudios médicos y quirúrgicos que se consagró decididamente. A los 22 años se doctoraba, a los 28 era nombrado profesor de anatomía en la célebre Universidad de Bologne. No tardó en distinguirse allí, particularmente por estudios sobre los pájaros, trabajos que le valieron una cierta fama en lo que respecta a la anatomía comparada.

Seguramente compartió la curiosidad de sus contemporáneos acerca de los fenómenos eléctricos, lo que lo condujo a averiguar cuál podía ser su rol entre los seres vivientes.

La rana conocía ya el penoso honor de ser muy apreciada en los gabinetes de los fisiologistas, a continuación, principalmente, de las experiencias hechas en 1751 por Robert Whitt: su extrema sensibilidad muscular continuaba manifestándose aun después de su decapitación (destacar en este caso la enorme importancia de un material experimental bien elegido).

Galvani emprendió pues, una serie de experiencias sobre el cuerpo de la rana decapitada y desollada, limitándose al principio a verificar lo que habían constatado sus predece-

sores, es decir el singular poder que poseía la electricidad artificialmente producida, aplicada directamente a las partes animales, de provocar contracciones musculares.

En el transcurso de una de sus experiencias en noviembre de 1870, le sucedió a Galvani poder observar un fenómeno "extraordinario y desconocido" según sus propios términos. He aquí los hechos tales como los ha narrado, no ha mucho, en un excelente artículo aparecido en "Marianne" (8 de setiembre de 1937), Alfonso Leonetti.

Una tarde, Galvani se retardó en el gabinete de su casa de la vía Vetturini (actualmente vía Ugo Bassi), donde repetía con unos alumnos sus experiencias sobre los nervios de las ranas.

Una rana, preparada, según costumbre, se encontraba colocada sobre la mesa de la máquina eléctrica, lejos de sus conductores y sin comunicación directa con ellos. Uno de sus ayudantes, su propio sobrino, Camilo Galvani, tocó ligeramente sin idea preconcebida, con la hoja de un escalpelo, los nervios de esta rana, e inmediatamente los músculos de los miembros se contrajeron.

Otro ayudante creyó notar que el movimiento muscular coincidía con la aproximación de la hoja cada vez que se provocaba la chispa de la máquina eléctrica.

Galvani, ocupado en otros cuidados, fué llamado inmediatamente. Encontrando el hecho muy sorprendente, decidió esclarecerlo.

"En realidad, hace notar A. Leonetti, la cosa no debía sorprender a Galvani, pues no sólo se conocía el poder de las chispas eléctricas, cuando golpean directamente los músculos o los nervios de un animal, sino que se conocía ya la acción de las atmósferas eléctricas. Muy felizmente para el progreso de la ciencia, Galvani no se contentó con esta explicación".

Después de la constatación de este fenómeno imprevisto para él, Galvani emprendió una nueva serie de experiencias, e iba así a avanzar en la vía de su descubrimiento capital. Habiendo pasado seis años en estudiar los movimientos musculares provocados en la rana por la chispa arrojada a distancia del conductor de la máquina eléctrica sin comunicación con el animal, Galvani (influenciado, tal vez, por las experiencias de Volta sobre la meteorología eléctrica), quiso verificar sucesivamente si la electricidad atmosférica y especialmente la pólvora, daban resultados idénticos a los que obtenía por la electricidad artificialmente producida.

La experiencia tuvo lugar en el transcurso de una tempestad al terminar la tarde de uno de los primeros días de setiembre de 1786, sobre la terraza que se ve aún en Bologna en el interior del viejo palacio Zambeccari, vía Ugo Bassi.

En los balcones de hierro, unas ranas estaban suspendidas mediante ganchos metálicos fijados a la espina dorsal. Todo sucedió como con la electricidad artificial: cuando unos rayos atravesaban la nube, los miembros de cada rana entraban en contracciones violentas que precedían el ruido del trueno.

Como de costumbre, según la buena regla de todo buscador, Galvani repitió la experiencia variando las condiciones de aquélla. Y observó entonces, en varias repeticiones que los miembros del animal experimentaban las mismas sacudidas aunque el cielo estuviera borrascoso o sereno.

Al principio, atribuyó este fenómeno a las variaciones de la electricidad atmosférica. Pero un día mientras estudiaba la influencia de estas variaciones, por un tiempo sereno, y que se impacientaba por la ausencia o por la insignificancia de esas contracciones...

Interrumpimos la frase, pues existen con respecto a esto dos versiones distintas. Según la más comúnmente difundida el viento comenzó a soplar, y sucedió que una de las des-pellejadas, se balanceó y tocó, por casualidad, el hierro del balcón. Cada vez, pues, que este contacto se repetía, la rana muerta reaccionaba aún por una agitación convulsiva, nueva fuente de asombro para el experimentador.

Pero Alfonso Leonetti no habla del viento. Nos dice que fué el mismo Galvani quien provocó el fenómeno, comprimiendo, en su movimiento de impaciencia, el gancho metálico del que estaba provista la rana, contra los barrotes del balcón como para devolver el contacto más íntimo.

Aunque haya sido así, parecía que el animal presentaba contracciones que no dependían de ninguna manera, de las variaciones atmosféricas.

Galvani repite la experiencia en un ambiente cerrado y obtiene los mismos resultados. Después varía los metales, los días, las horas de la experiencia... El fenómeno se repite infaliblemente cada vez que los metales utilizados forman un arco de comunicación entre el nervio y el músculo de la rana. Galvani supone que al juntarse los nervios con los músculos se produce una separación de las dos electricidades —la positiva y la negativa—, como se dirá luego. Después

conjetura que los fenómenos observados son debidos a una forma particular de la electricidad que califica de "animal".

Se equivoca. Pero descubrió un hecho importante que su compatriota Alejandro Volta, profesor en la escuela de Pavia, sabía interpretar correctamente y por consiguiente de una manera fecunda, mostrando que el efecto "galvánico" es debido al acoplamiento hierro-cobre, o cobre-estaño o plata-cinc.

Poco importa en la ocurrencia la rana misma: la electricidad galvánica no debe diferenciarse, en efecto, de la otra electricidad y el cuerpo del batracio no ha jugado más que un papel completamente accesorio. (Primer paso notable hacia lo que sería muchos años más tarde, definitivamente establecido por Claude Bernard, a saber que la sustancia de los seres vivientes obedece a las mismas leyes físico-químicas que los cuerpos inorgánicos).

Volta procura pues de reproducir sin rana la experiencia de Galvani. Y consigue en 1800 su famosa pila, generador de electricidad, constituido por un apilamiento de pequeños discos de plata y de cinc que separan rodajas de paño embebidas en agua acidulada.

Cuando Volta, invitado por Bonaparte, repetirá sus experiencias en París, en el Instituto de Francia, el primer Cónsul proclamará que "esta parte de la física le parece camino de los grandes descubrimientos".

A Galvani le vuelve la gloria de haber inaugurado por su descubrimiento, la ciencia de la electricidad dinámica prometida al inmenso porvenir que se sabe. La tradición corriente atribuye al azar esta adquisición de alto potencial de consecuencias.

Asimismo, si se atiende a la oportuna intervención del viento sobre la terraza del Palacio Zambecari, en setiembre de 1786, queda, que le fué necesario a Galvani muchos años de obstinadas investigaciones para acabar en su comprobación.

Tal acontecimiento tenía profundas raíces.

FERNAND LOT.

*Les jeux du hasard et du génie.*

Traducción de Hilda Senccheri.

### EL UNIVERSO EN EXPANSIÓN

Un extraño dilema se presentó a los astrónomos cuando la observación de las galaxias mostró apariencias de fuga unánimes: el Universo real comporta la materia, como el de Einstein, y los movimientos sistemáticos, como el de De Sitter. ¿Qué elección ha de ser?, ¿cómo conciliar las dos soluciones?

En 1922, el matemático A. Friedmann descubrió que el problema cosmológico comportaba una infinidad de soluciones si se lo desembarazaba de la hipótesis (inconscientemente hecha) de un Universo estático.

Dicho de otra manera, si se le permite a la métrica variar en función del tiempo, modelos conformes a la relatividad general pueden ser ya sea cerrados, pero con un radio variable (y pasar con el tiempo del modelo de Einstein al modelo de De Sitter), ya sea infinitos y abiertos, pero con alteración permanente de las distancias mutuas de los objetos.

Por lo demás, la verosimilitud de un Universo no estático se acrecentó cuando Eddington demostró que la única solución estática y no vacía, la de Einstein, estaba en equilibrio inestable. Ella no es estática sino de manera precaria, como un castillo de naipes: la menor perturbación interna destruye el equilibrio. Que la Astronomía encuentre en sus investigaciones todas las apariencias de un Universo en desequilibrio aparece, de ahora en adelante, conforme a las indagaciones teóricas más profundas. El acuerdo entre la observación y la teoría parece a la vez de buen augurio, para la teoría y para una sana interpretación de los hechos.

¿Qué modelo elegir? — En una época en que la observación de las galaxias aún era precaria y en que las indagaciones teóricas eran tenidas por suspectas (si no hasta ignoradas), desde 1927, el abate Georges Lemaître puso en pie un modelo donde la teoría y la observación eran simultáneamente consideradas y puestas de acuerdo. Seguramente era la mejor síntesis que entonces pudiera proponerse: Lemaître admitía como punto de partida el modelo de Einstein, estático, y consideraba el Universo actual como una fase de su expansión.

Más tarde Lemaître, al retocar su obra, no consideró más el estado estático que como transitorio: el Universo, según él, partiendo de un estado compacto (es el famoso átomo primitivo) ha explotado, se ha dilatado, ha pasado a una marcha mode-

rada por la fase del equilibrio inestable de Einstein, y ha continuado sobre su proyección.

Actualmente, aún parece difícil elegir entre este modelo y muchos otros que han sido propuestos después. Hemos visto las vicisitudes de la medición de las distancias; la medición de las masas de las galaxias apenas comienza; los materiales intergalácticos acaban de descubrirse. ¡Muy audaz o ligero sería, pienso, quien afirmara conocer en un factor de aproximadamente 100 el valor de la densidad media  $\rho$  del dominio explorado hasta el presente!

Según esto, es ese valor  $\rho$  el que, asociado al valor de la recesión<sup>1</sup>, permitirá decir si el Universo es abierto o cerrado, y si es cerrado, cuál es su radio.

Es igualmente plausible que modelos más complejos no homogéneos, vengan a modificar el aspecto mismo de la cuestión.

Toda precisión sobre la forma del Universo parece actualmente prohibida, a pesar de los recientes progresos de la exploración, y por causa misma de estos progresos, se podría decir.

Se está menos seguro que hace diez años de encontrarse frente a un problema relativamente simple.

**Edad del Universo.** — La expansión del Universo descansa ante todo en la observación y en la Relatividad general. Pero la interpretación del desplazamiento (*décalage*) espectral observado mediante una recesión es muy plausible por una notable concordancia de los tiempos.

Hemos visto que la recesión corresponde a 55 Km./segundo por millón de años luz de distancia. Un móvil marchando a esa velocidad, uniformemente, pondría seis mil millones de años en recorrer el millón de a. l.

Dicho de otra manera, si la recesión es real y se ha efectuado uniformemente, las galaxias se han hallado prácticamente en contacto unas con otras hace seis mil millones de años.

El Universo habría pasado por una etapa de estrechamiento, de radio mínimo; ese Universo monobloque ha sido denominado el "átomo primitivo" por el abate Lemaître, que ve en él un "origen". El Universo actual habría salido de ese estado primitivo por explosión, por una especie de radiactividad de ese átomo.

1. Recesión: Alejamiento progresivo de todas las nebulosas extragalácticas (N. de la T.).

No apruebo de ninguna manera los comentarios metafísicos de que ha sido acompañada la eventualidad de ese estado hipéridenso del Universo. Unos han tocado allí con el dedo la creación del Mundo; otros lo han condenado por eso mismo o por su afiliación a la Relatividad de Einstein o porque además sería una teoría "burguesa".

No veo nada de todo eso en esta retrospectiva. Estoy persuadido que la ciencia le descubrirá una explicación racional: por lo demás, ya muchos modelos, oscilantes o no, traducen ese goullete (*goulet*) como el pasaje de una fase en contracción a una fase en dilatación.

Pero me parece que una tarea más urgente que discusiones sobre el estado puntual debería requerir el esfuerzo de los astrónomos: establecer bien primero si el desplazamiento traduce bien una recesión.

El hecho es que todas las teorías hostiles a la recesión después de veinticinco años han sido echadas por tierra unas tras otras. Naturalmente, una propiedad desconocida de la luz puede entrar en juego un día, y dar cuenta del fenómeno.

Mientras tanto, la cantidad de seis mil millones de años parece un argumento muy fuerte, y nuevo, en favor de la recesión. La vieja cantidad, antes de los factores mayorantes, era por el contrario, un argumento contra la recesión, pues implicaba una edad inferior a la de la Tierra misma. Es, pues, justo considerar el número rectificado como un argumento a favor, tanto mejor como que se ajusta a los otros datos temporales que nosotros poseemos.

Notemos bien que el Universo no ha podido (y hasta no ha debido) evolucionar a velocidad uniforme. Se pueden imaginar demoras un poco más largas o más cortas, suponiendo el movimiento frenado o acelerado. No es menos cierto que el número seis mil millones de años es característico en la teoría de la expansión.

Si evocamos la edad de los cúmulos globulares (aproximadamente cinco mil millones de años), la edad de la Tierra (cuatro mil millones de años), convendremos en que la evolución se presenta bajo felices auspicios.

Por otra parte, un Universo estático, o en estado estacionario, no definiría ninguna edad.

Pero sería preciso estar ciego para negar los signos de evolución rápida que abundan a nuestro alrededor: las estrellas consumen su hidrógeno, las galaxias giran y remueven sus nubes,

se entrechocan en los cúmulos. La expansión no hace más que agregarse a este empuje y concuerda con él.

El hecho de que el desplazamiento espectral sea inexistente en el seno del cúmulo local, agrega una razón para creer que el desplazamiento corresponde bien a una recesión.

En resumen, hasta que se pruebe lo contrario, la expansión del Universo tiene todas las apariencias de una teoría valedera y sólida.

PAUL COUDERC.

*L'Univers.*

Presses Universitaires de France.

Traducción de Gloria Blanco.

## ACTUALIDAD PEDAGÓGICA

### EL MAESTRO Y LA DISCIPLINA

**La disciplina en nuestros días.** — Las nuevas concepciones pedagógicas y los reglamentos escolares proscriben los castigos. ¿Y en la realidad escolar? Se avanzó sobre la escuela tradicional "fría y triste como una cárcel"; el maestro ha desterrado la palmeta, y al puntero lo reivindicó en sus específicas funciones. Quizá se nos diga que aún existe el maestro que pone a los niños contra una pared. Pero son hechos esporádicos. Los que así proceden son maestros impacientes. Los que sin detenerse a estudiar la causa que originó la "contravención" en que incurrió el alumno, ponen en movimiento los poderes de dominio subyacentes en el substrato de su personalidad y las "facultades" que creen inherentes a su posición jerárquica.

**Los niños deben jugar.** — A la realización de una tarea corresponde un período de descanso. Ningún niño deberá ser privado del recreo. El juego es su mejor descanso, y por su intermedio la naturaleza busca el equilibrio, compensando un desgaste intelectual con uno físico.

En el período de la infancia el organismo realiza sus funciones vitales de crecimiento. Por consiguiente su metabolismo sigue un ritmo acelerado. Las funciones celulares se posibilitan mediante la intervención del oxígeno. La quietud a que está sometido el niño durante la hora de clase, disminuye la provi-

sión del "gas de la vida". En consecuencia, la urgencia de compensar la merma en el trabajo intracelular, incita al niño a la actividad física, con tal vehemencia que lo impele a una agitación de todas las partes de su ser físico, cuya máxima expresión es alcanzada por los gritos con que acompaña sus desordenados movimientos. Merced a esta ejercitación, el corazón acelera sus latidos, la respiración acrecienta su ritmo, y de esta manera el torrente sanguíneo se precipita vertiginoso, llevando en la hemoglobina su preciosa carga, y liberando a los tejidos de los productos de desasimilación. Hemos observado que algunos maestros han aumentado la intensidad de la pena al niño que, después de haber sido privado de recreo, "molestó" nuevamente en clase, considerándolo reincidente. El conocimiento de las leyes naturales, darían al educador la verdadera solución del problema.

**Los niños difíciles.** — Creemos que, antes de iniciarse anualmente los cursos, todos los niños debieran ser sometidos a una prolija revisión médica. Antes de reclamar de una máquina la ejecución de un trabajo, la hacemos objeto de un examen minucioso, a fin de cerciorarnos del grado de solidez de sus partes vitales. De la misma manera, y con mayor motivo, debiéramos proceder con el niño, preguntándonos: ¿responderá al esfuerzo que exige el aprendizaje? Sus funciones mentales (memoria, atención, imaginación, etc.), ¿no llegarán a declinar debido a deficiencias de índole biológica? Y si por causas de un estado físico deficitario, los fenómenos psicológicos se vieran entorpecidos por la acción refleja defensiva del organismo ¿no pecaríamos de injustos achacando a indolencia, desaplicación o escaso poder receptivo, respuestas cuyo origen se remonta a una organicidad subyugada por factores hereditarios o adquiridos, que dificultan el natural desenvolvimiento del educando? De ignorar tal proceso ¿no estaríamos ahondando el precipicio en el que el niño se abismaría imperceptible, pero inexorablemente, por el influjo negativo y deprimente de nuestras reconvenciones? Si sometemos a la tortura de la represión a quien no es responsable de su comportamiento, nos colocamos en situación arbitraria, a par que por tales procedimientos nos alejaríamos de la finalidad perseguida. Lejos de provocar reacciones positivas, la intervención reiterada, sin otro móvil que el de ejercitar el "imperio del mando", incidiría en las potencias espirituales del niño, apagando sus impulsos y sumiéndolo en una obcecación y misantropía cuya gradación estaría en razón directa de la intensidad del correctivo. *Nullus effectus sine causa*, es verdad; pero, más importante que el conocimiento de este principio de causa-

lidad es conocer que "éste, y este otro elemento son, respectivamente, un efecto y una causa" (Geyser). Un niño bosteza en clase. El maestro impaciente lo apabulla con una severa reprimenda. El maestro novel incluso se escandaliza. Los maestros que de este modo reaccionan no ignoran el principio de causalidad. Por ello, atribuyeron el bostezo (efecto) a una displicente actitud del niño (causa), frente a su respetable personalidad. Un maestro consciente antes de "proceder" en la emergencia, se habría sumergido en las aguas de la meditación: ¿Sería el reflejo de una penosa digestión? ¿Deficiente circulación de aire o exceso de temperatura en el aula? ¿Quietud prolongada? ¿Se estaría frente a un caso de subalimentación? Y si había que desechar las causas de origen somático y la influencia de los agentes exteriores, ¿habría que buscarlas en los procedimientos pedagógicos aplicados en el desarrollo del tema? Siguiendo este camino, quizá el maestro descubriría en ese bostezo al juez más severo de su capacidad pedagógica.

Aun la inconducta reiterada, debe requerir nuestra indagación previa a la adopción de sanciones disciplinarias. A poco de ocupar un cargo directivo, fuimos sorprendidos por la irrupción de una maestra en nuestro despacho, quien, muy agitada, nos informó que el niño "X" había hecho abandono del aula y de la escuela. Agregó que se trataba de un alumno díscolo, ingobernable, en perpetua animosidad con sus compañeros. Escuchábamos con suma atención las diversas referencias de la maestra, y ya nos disponíamos a tomar las providencias del caso para averiguar la dirección tomada por el niño, cuando éste reapareció en la escuela, conducido por su señora madre, quien, deshecha en lágrimas pedía excusas por la gravedad de la falta que su hijo cometiera. Logramos calmarla, y nuestra actitud conciliadora no pasó inadvertida para el niño, el cual dulcificó su semblante. Cuando la madre se hubo serenado, le aconsejamos que retornara a su domicilio con el niño, recomendándole, muy especialmente, que lo hiciera jugar. Si tuviera juguetes, que se los facilitara. Terminamos diciéndole que si el niño, en lo sucesivo, llegare a reincidir, echara mano del mismo recurso que acabábamos de indicarle.

Hagamos el retrato del presunto infractor: Cursaba tercer grado; diez años de edad; fuerte complexión; no acusaba signos de enfermedades degenerativas; **temperamento muy excitable**. Conocida esta última particularidad por sus compañeros, se aprovechaban de ello para provocar su disgusto. Las respuestas, a veces eran violentas, lo que satisfacía los propósitos de los promotores. Vistos los hechos por la maestra, el niño cargaba con las

consecuencias. Perdida la fe en quien debía protegerlo, se mostraba huraño y vivía en perpetua zozobra. Consultado el "Registro de Disciplina" (entonces de uso en las escuelas), nos impusimos que había sido objeto de repetidas sanciones, con anterioridad a nuestra incorporación al personal de la escuela. Nosotros no hemos utilizado nunca dicho registro. A los pocos días del incidente, la maestra condujo al niño a la Dirección, acusándolo de promover desorden en clase. Quedamos solos, frente a frente. Intentamos una conversación ajena al suceso. Mas cuando nos dispusimos a despegar los labios, creyendo el pobre niño que le recriminaríamos con dureza su mal proceder, adoptó una actitud defensiva: inclinó el busto hacia adelante, crispó sus puños, dió resoplidos de fiera acorralada y abrió desmesuradamente sus ojos, a punto que parecían saltar de sus órbitas. Callamos. Nuestro silencio favoreció su desahogo. Gritaba: "¡No quiero venir a la escuela, no quiero estudiar más!" Los gritos se sucedían. Nada le dijimos. Poco a poco volvió la calma. Le hicimos tomar asiento. Entonces, le mostramos unas láminas y le pedimos su opinión. Así terminó la tarde. Pasaron algunos días. Nueva fuga de la escuela. La madre, siguiendo nuestras instrucciones, se limitó a informar que el niño se encontraba en su domicilio. En los días siguientes lo hacíamos concurrir a la Dirección en horas de clase. Le encargábamos que nos dictara un trozo, que elegíamos al azar. Dábamos a esta labor una importancia excesiva para llevarlo al convencimiento de que realizaba una tarea de responsabilidad superior a las que realizaban sus compañeros. El sentimiento de inferioridad, consecuencia de la subestimación por la maestra y condiscípulos se fundía lentamente. Como el fénix, renacía de sus propias cenizas. Un día dictándonos; otro, teniéndonos por interlocutor en los recreos; otro, ejecutando funciones de monitor que le encomendábamos ante el alumnado en formación, su espíritu se recobraba, y su espontaneidad no se hizo esperar. La afectuosidad y distinción de que lo hacíamos depositario, tuvieron la virtud de exaltarlo ante sus compañeros, quienes dejaron de molestarlo. La transformación conmovió los sentimientos de la madre, la cual pasó por nuestro domicilio particular para agradecernos "la salvación de su hijo". Dejamos la escuela para cumplir otras tareas. No obstante, de tarde en tarde, nos interesábamos por la actuación de este niño. Nos enteramos un día que había finalizado sexto grado conceptuado como alumno ejemplar en conducta. Hoy, ya hombre, nos profesa una veneración filial, asombrándonos por su atrayente expresión y agradables maneras. Bien expresa

Lay "que el niño está necesitado siempre de amor y de ayuda. El amor, la amistad y la paciencia producen en el alumno atención, amor, obediencia y gratitud".

El caso a que nos hemos referido debe llamarnos a la reflexión. El maestro novel, generalmente, tiene propensión a calificar de "anormales" a niños que no responden de inmediato a sus reclamos. No sin asombro hemos escuchado expresiones precipitadas, carentes de basamento científico y de veracidad objetiva. A nuestra pregunta: "¿Qué opinión le merece la disciplina mental alcanzada por sus alumnos?", nos respondió alguna maestra: "¡Ay, señor, casi todos son anormales!" ¡Casi todos anormales!, nos repetíamos interiormente, perplejos ante la monstruosidad del ex abrupto. Verdad es, y esto sea dicho en honor de nuestras maestras de primero inferior, que, en cientos de inspecciones, recibimos tales respuestas en particularísimas oportunidades. Pero nosotros hubiéramos preferido no haberlas escuchado nunca.

Hemos dicho que la tendencia a calificar a un niño de anormal es, por regla general, propio de maestros noveles, y, entre ellos, los que están al frente de primer grado. Pero, "anormal", según luego sacábamos en conclusión, no era el anormal psíquico. Para determinados maestros, anormal es el niño que **difiere** de los que tienen por **modelo**; es el niño concreto a quien las lecciones de pedagogía de la Escuela Normal habían relegado al olvido, para presentarles, en cambio, el enfoque de un niño en abstracto, esquemático, al que para hacer más bello, no pocas veces se lo mostraron adornado con las virtudes fantásticas del pedagogo romántico o del psicólogo viviseccionista. Es cierto que en los libros de texto, no faltó la voz potente que reclamaba prudencia en el conocimiento de la personalidad infantil. ¡Cuidado, decía, nos hemos habituado a hablar tanto **del niño**, que estamos perdiendo de vista a **los niños**! Era nuestro inolvidable Víctor Mercante, quien vislumbrando que el entusiasmo por el culto del niño nos distanciaba de la realidad —que no es **el niño** en singular, sino **los niños** en plural— daba el grito de alerta, a fin de que condicionáramos nuestro quehacer pedagógico a la diversidad de **personalidades concretas**.

La pedagogía que trata al niño como ente esquemático, atribuyéndole un conjunto de cualidades y virtudes, "forma" un maestro para ese niño ideal, tipificado, para cuya educación se construyeron normas que subyugan por el arrebató lírico de su contenido, pero que, sometidas al análisis, no son más que construcciones lógicas de quien nos da una imagen del niño porque

se siente impotente de darnos al niño mismo. Si fallaran esas normas en el acto educativo ¿cómo no tildar de "anormal" al niño que progresa a expensas de su aplicación? Porque para ciertos maestros, lo inconcebible sería calificar de "anormal" la técnica prescripta por el texto normativo, o más incomprensible aún, poner en tela de juicio el grado de eficiencia con que fue aplicada. ¿Pero es que no hay otros factores dignos de tenerse en cuenta, más que la acertada aplicación de los procedimientos didácticos? ¿Es posible que dejemos librado a su suerte al niño que precipitadamente consideramos deficitario porque no obtuvimos de él los resultados logrados en otros? ¿Cómo expresar que la salvación de aquel niño, calificado de "anormal" por la maestra, ha sido para nosotros el hecho más significativo de nuestro paso por la docencia?

Recordemos a cada instante a Pestalozzi. Si él vivió como mendigo para enseñar a los mendigos a vivir como hombres, el maestro descenderá hasta la intimidad del niño para elevarlo a la categoría de ser humano. Más de una vez lo que juzgamos apatía en un niño, lejos de ser desaplicación, como lo consignamos en el boletín escolar, es la resultante de su miseria física; lo que juzgamos perversidad, es el trasunto de la desorganización familiar; lo que juzgamos indocilidad, es orfandad de cariño o reflejo de perturbaciones neuróticas; lo que juzgamos debilidad mental, es inmadurez derivada del retardo de la evolución de sus funciones psíquicas, por influjo de factores hereditarios o pobreza intelectual del medio en que vive.

El maestro, como la madre que quiere más al hijo cuanto menos dotado hubiere sido por la naturaleza, pondrá mayor empeño en la educación de quienes más lo necesiten. Navegará con ellos en el mar de su mundo. Echará la red. Al recogerla verá encerrada entre sus mailas, las causas que traban el desarrollo de su personalidad. Conocida la índole de los escollos aplicará todas sus fuerzas a su completa destrucción. El maestro será "un consejero paternal. Participará en todas las pequeñas alegrías y penas de sus alumnos y ha de tener para cada alumno una palabra animosa". (Lay).

¿Y los apormales psíquicos? No ingresarán en las escuelas comunes sino en las especiales. Su educación estará confiada a maestros profesionalmente capacitados.

**La disciplina "no se enseña".** — La personalidad del maestro obrará sobre la conciencia del niño, ejerciendo poderosa influencia en la dirección de la conducta (damos aquí a este vocablo el más amplio significado). "La disciplina no se enseña, ya que

la disciplina es el maestro"; pero, no la del maestro que trueca sus funciones de educador (educador, no instructor) por las de oficial de policía. El maestro que adecúa el aprendizaje a las necesidades y deseos de sus discípulos; que despierta su interés por el conocimiento y valoración de las cosas; que suscita el entusiasmo por las causas nobles y justas; que revela una robusta capacidad intelectual capaz de responder con claridad a las preguntas interminables de los alumnos; que se muestra sensible a los estados anímicos de sus educandos, asociándose a sus goces y pesares; que enmarca sus actividades dentro de normas señeras en cuanto a asistencia y puntualidad, a la justipreciación del trabajo de los niños a la invariable alegría de rochada en el aula, tanto más prodigada cuanto más esforzada se torne la tarea, logrará una disciplina natural, única disciplina a la que debe aspirarse. La disciplina no es la de la quietud o del orden severo. Disciplina es dirigir la formación espiritual por el perfeccionamiento del individuo, es auspiciar la ascensión a los planos superiores de la cultura, es desarrollar en el hombre una manera de sentir, de pensar y de obrar, reveladora de una lenta pero positiva subrogación de su naturaleza biológica, instada por apetencias inmediatas, egoístas y restringidas, por la estructuración de una entidad moral abierta a las manifestaciones del alma y dispuesta a realizarse en toda la gama de la expresión científica, artística y heroica.

Esa personalidad no se forma por la inculcación de reglas y preceptos, y menos aún por la represión violenta. Los más grandes hombres de la humanidad, nada debieron en este sentido a la escuela; pero, salvo rara excepción, quedaron en deuda con la herencia moral de sus progenitores. Entre nosotros, para no citar más que al padre de los argentinos, José de San Martín, y al primer maestro del continente, Domingo F. Sarmiento, muchos son los que forjaron su personalidad en el reducido cuan virtuoso ambiente familiar. Las reglas y los preceptos, son abstracciones, y a la conciencia del niño aparecen vacías de contenido. La disciplina se logra por la conformación moral del niño a la organización del medio social que lo circunda. Si en éste no ve otra cosa más que abandono y desidia, desorden y holganza, disipación y haraganería, será inútil la coacción e inoperante la lluvia de preceptos encaminados a enderezar la línea sinuosa de los actos del educando. En este caso "nuestras reglas hipócritas son vanas", dice Beaudouin. "La educación —agrega— sólo se trasmite inconscientemente; y contra todas nuestras reglas, la vida, y nuestro ejemplo involuntario de cada día y de cada hora, son los

factores que obrarán sobre el niño. La educación es la expansión espontánea de nuestra vida, de nuestro ser moral sobre el niño. De este modo, el único medio de dar una buena educación es el **de reformarnos y educarnos nosotros mismos** (el subrayado nos pertenece). No hay otro medio ni puede haberlo. Esto es muy sencillo; mucho más sencillo que todas las pedagogías pero también es más difícil".

El maestro deberá "vivir" el acto educativo. Viviéndolo adopta una actitud, que haciéndose estado de conciencia en el niño, dará lugar a una modificación en su conducta. Tal comportamiento por parte del educador, torna innecesaria la pedagogía de la corrección, llegándose "a la compenetración de almas de maestros y alumnos" únicamente cuando aquél "posee un espíritu ilustrado y honesto" y cuando la vida escolar se fundamente "en la disciplina espiritual del maestro, que si está constantemente presente en él, infaliblemente se comunica al alumno" (Lombardo-Radice).

**La disciplina concilia la libertad con la autoridad.**—Del estudio de los sistemas disciplinarios imperantes en distintas épocas, se infiere que, del predominio de la heteronomía se ha evolucionado hacia el de la autonomía, y la disciplina considerada como un medio pasó a ser conceptuada como finalidad teleológica de la educación, a punto que educación y disciplina son nomenclaturas concurrentes cuando expresan que educar es formar la personalidad para su desenvolvimiento autónomo y responsable.

Coerción y libertad no son términos antitéticos. Así como los antípodas tienen de común que sus cabezas se elevan hacia el cielo azul, por lo cual la dirección opuesta es sólo aparente, de la misma manera heteronomía y autonomía, no son términos absolutos y excluyentes, puesto que tienen un punto de convergencia: la educación integral. Por ello, nos alejamos de quienes tomen posiciones irreductibles en cualquiera de los extremos. La coerción, que impide el desenvolvimiento de las disposiciones psicosomáticas del individuo, conduce al automatismo, matando en el ser educando el espíritu de aventura y de iniciativa, y anulando el amor propio o conciencia de la autovaloración. La libertad incontrolada, que no reconoce otras leyes más que las naturales, es tributaria de la anarquía y la licencia. No compartimos en toda su extensión la doctrina prolijada por el romanticismo pedagógico. El tono enérgico con que se la proclama no oculta la ingenuidad que campea a lo largo de gran parte de su contenido. Los principales intérpretes de este movimiento

que se inicia con Rousseau y se prolonga en Tolstoy, Key, Gurli y otros, haciendo abstracción de la sociedad, cuando no pudiéndola, propugnan la pedagogía individual. El educando, postulan, es fin en sí mismo, y, por consecuencia, al educador no le estaría permitido esgrimir la norma reguladora de la conducta en sociedad, debiendo limitar su intervención al desarrollo de sus potencias congénitas. La doctrina de este movimiento puede sintetizarse en el dogma rousseauiano: "Si algún hábito debe poseerse, es el de no tener ninguno". Como brillante paradoja, cautiva; como realidad, carece de sentido. El hombre es un ente social. No es una abstracción esquemática, ni una concepción ideal nacida de una lucubración especulativa. El hombre es un ser concreto (o para decirlo con Unamuno, "de carne y hueso"), cuyo equilibrio espiritual se mantiene por influjo de dos fuerzas antagónicas: la **histórico-social** y la **herencia**. El movimiento romántico, desdeñando la primera, se dirige a la individualidad psicofísica. La educación negativa (natural) será la única que lícitamente podemos permitirnos. Dejándose llevar por un sentimentalismo de basamento de época (**el hombre nace bueno**) afirma la intangibilidad **moral** del niño, y, por ende, corresponde el desenvolvimiento de su entidad "vital" en medio de la naturaleza, lejos de la "corrupción imperante en la sociedad". Esta doctrina, que dió fundamentación a la escuela vitalista, tiene su origen "en la nueva estimación de la niñez como valor". El enunciado de esta filosofía constituye su tendón aquilino. En efecto: el niño, según Kant, no es un ente **moral ni inmoral**; es un individuo "amoral" (sin moral). En el niño, agrega, todo está en germen. En su complejo anímico se encuentra en potencia el bien y el mal, el egoísmo y el altruísmo, la virtud y el vicio, la vileza y la santidad. ¿Cómo empeñarse en la realización de un programa educativo, cómo elevar al niño a los planos superiores de la cultura, si sólo nos atenemos a dar satisfacción a su sensualismo e intereses vitales? "El vitalismo, sostiene Max Scheler, es un anti-ideal, una **medicina mentis**; no es una **expresión**. Los niños quieren hacerse grandes, no seguir siendo niños. La valoración de la niñez ha partido de las personas mayores, cuyo anhelo sería volver a ser niños".

Si el niño desemboca en el hombre, y éste es un ser en cuyo campo tempo-espacial se mueven otros hombres, no cabe duda que debe configurarse al niño para su ingreso en un mundo donde la convivencia se posibilita por el ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes, articulados en la legislación positiva

o dimanados de la esencia del hombre, y cuya expresión más genuina es su realizarse en la esfera de los valores culturales. El hombre llega a ser hombre sólo en el ambiente de la comunidad humana, en donde es libre. Pero, es libre en tanto en cuanto su libertad no implique el cercenamiento de la libertad de los demás.

Para que el acto educativo tenga por finalidad disciplinar las fuerzas interiores haciendo del individuo un elemento capaz de contribuir al bienestar social, no se hablará de libertad y autoridad como términos antitéticos, sino concurrentes. Respetaremos la individualidad infantil como entidad psicofísica, pero el desarrollo de las disposiciones naturales no ha de considerarse fin en sí mismo, sino medio para dotar al individuo de la capacitación que lo torne sensible a la realidad histórica de la comunidad social, cuyo progreso debe promover con el aporte de sus acciones.

Para Kant, entre los fines (fines, no medios) de la educación, se destaca la disciplina. "La disciplina — dice — convierte la animalidad en humanidad". Reprime nuestros impulsos primarios y subordina nuestros actos al imperativo del deber moral. "La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad", leyes en las que no se nos brinda libertad y coacción unilateralmente, sino como paralelas maravillosamente ensambladas, de tal manera, que su acatamiento constituye la resultante de la función autónoma responsable.

FRANCISCO ALLEGUE RÍOS.

#### ORGULLOSO DE ENSEÑAR

La obra suprema de la Creación es el hombre. Entre las cualidades propias de su especie se encuentra la facultad de pensar y de elegir. El hombre no sólo puede sino que debe hacer ambas cosas.

El poeta John Oxenham lo expresa de la siguiente manera:

"A menudo, cuando marcha despacio por el camino lleno de recodos, el hombre encuentra la ocasión de decidir: ¿Esta carretera o aquella? Y al elegirla, su viaje concluirá en las tinieblas o en la luz".

En el transcurso del año próximo pasado, me han escrito docenas de maestros, orgullosos de enseñar, en cuyas cartas me explican por qué eligieron esa carrera. Sepan ustedes cuán me agradecido les estoy por habérmelas mandado. Querría, si me fuese posible, publicar por lo menos un extracto de cada carta, pero ante la imposibilidad de hacerlo, debo contentarme con citar unas pocas líneas tomadas al azar.

Veamos, por ejemplo, lo que dice Arline C. Smith, de Ruffin, Carolina del Norte: "El material confiado a mi cuidado es más frágil que la arcilla del alfarero, más valioso que el oro del avaro, más poderoso que la bomba atómica del científico: es el cuerpo, la mente, el corazón y el alma de un niño.

"Ya que mi tarea es tan sagrada, me corresponde hacer todo lo que esté a mi alcance para sentirme digna de mi carrera, como maestra de escuela y como parte integrante de la profesión más exigente, más estimulante y más satisfactoria del mundo".

El mismo espíritu de dedicación, expresa Ida Mary Torzella, de Fair Lawn, Nueva Jersey: "Estoy orgullosa de enseñar porque en mis manos descansa la responsabilidad de crear algo de gran valor: el carácter de un ser humano".

En todas partes, los hombres y las mujeres no sólo están orgullosos de enseñar, sino que desean sentir que la enseñanza es importante, y lo es, en efecto. Dedicémosnos todos a la tarea de ayudar, tanto al público como a nuestros colegas, a comprender lo que significa pertenecer a una gran profesión como la nuestra. Ayudémoslos a dar con la solución positiva, adelantándoles el tema "Orgulloso de enseñar". Piensen en la posibilidad de organizar clubes de maestros orgullosos de enseñar, en sus estados o en sus comunidades. Releaguemos al olvido la expresión, "soy apenas un..." Ej.: Soy apenas un maestro de estudios sociales; soy apenas un maestro de escuela primaria o soy apenas un maestro. Si es Ud. un maestro no emplee esa expresión. Nunca escuchará a un abogado decirse a sí mismo: "soy apenas un abogado". Puede que jamás haya ganado un pleito, pero sigue defendiendo todavía a sus clientes. Tampoco un médico dice: "soy apenas un médico", aun cuando sus tres últimos pacientes hayan dejado de existir.

Si los maestros piensan que apenas lo son, ¿en la opinión de quién esperan ser algo más? Si fuese de ustedes la responsabilidad de emplear a los maestros, cuán rápidamente

eliminarían después a los que utilizan esa expresión. No, ustedes no son apenas unos maestros.

Permítanme compartir con ustedes de nuevo, algunas expresiones inspiradoras de las cartas que me han sido enviadas por verdaderos educadores, no los que mencioné antes.

Beatrice R. Bond, de la escuela Lincoln, de Mt. Vernon, Illinois, dice: "Soy maestra por convicción y porque estoy segura de lo elevado de mi oficio. Yo enseño por la satisfacción y el gusto que ello me proporciona y porque creo que es mi deber".

Otra carta más, esta vez de Alice L. Tate, de la escuela John Thurston de Thomoston, Georgia: "Al término de cada año lectivo hago un inventario de lo que he realizado. Un niño dice: "Me gusta la escuela. Pensé que nunca podría aprender a leer y a escribir como lo hago ahora. Espero no faltar un solo día a clase". Un padre dice: "Estoy muy contento de que Ud. sea la maestra de Johnny. Tanto la escuela como la comunidad, mi hijo y yo, nos hemos beneficiado al aprender y trabajar junto a Ud." Tales afirmaciones hacen que me sienta orgullosa de mis enseñanzas".

Evelyn S. Watson, de Vancouver, Washington, escribe: "Satisface al espíritu y conmueve al corazón el ver cómo flamea la chispa de la sabiduría y cómo luego al ser soplada suavemente, se transforma en un brillante fuego abrasador. El ser humano es maravilloso. No sólo disfruto enseñando por el efecto que causo a los niños, sino por el que ellos me causan a mí. Las exigencias de mi tarea hacen que me sienta orgullosa de haber emprendido una labor de tanta importancia".

Nosotros, los maestros, hemos elegido nuestra profesión. Podríamos haber elegido otras especialidades y todavía estamos a tiempo de hacerlo, pero preferimos enseñar. Me parece absolutamente ilógico e ingrato, seguir una profesión no para engrandecerla, sino para empequeñecerla siempre.

Esto no significa, naturalmente, que debiéramos ser una sociedad cuyos miembros se admiren mutuamente. Necesitamos examinarnos y valorarnos a nosotros mismos, constantemente. La crítica constructiva es una manera de perfeccionarse. Cada organización necesita de la crítica de sus propios miembros, así también de su apoyo profesional, para tratar de enmendar sus errores.

En mi opinión, los educadores que han hecho más por elevar el espíritu de la educación en este país por medio de

sus organismos profesionales, son aquellos cuya existencia es rica en experiencia.

Algunos han ejercido en las escuelas locales, otros en las estatales y el resto en las nacionales. Muchos maestros más, trabajan por medio de los departamentos de nuestra revista N. E. A.<sup>1</sup>

Corma Mowrey, de Virginia occidental, campeona nacional de N. E. A. en reclutamiento de miembros vitalicios (608), expresa lo que siente de esta manera: "Cada día me siento más orgullosa de ser maestra e integrar la legión de educadores. Los niños y los jóvenes constituyen nuestra invaluable preocupación y mediante nuestras asociaciones locales, estatales y nacionales unidas, estamos mejor capacitadas para servirlos".

Quisiera poder sugerir que cada miembro de N. E. A., tenga esas probabilidades en los mismos términos prácticos. Piensen en lo que significaría si nos propusiésemos convertir a cada maestro en un miembro de N. E. A. y lo que resultaría realmente, si aún ahora, cada miembro de N. E. A. lo fuese también de sus asociaciones locales y estatales. Si cada miembro departamental, estatal o local lo fuese a la vez de N. E. A., ¿qué fuerte seríamos entonces!

Doy importancia a esto, porque se encuentra en el dominio de las posibilidades inmediatas. Los maestros no se oponen a las organizaciones profesionales, pues en parte son ya miembros de ellas. Todo lo que necesitan es informarse del programa completo de N. E. A. y un poco de valor personal.

Decidámonos a proporcionarles esa información y ese valor en el año venidero.

Una forma de elevar nuestra profesión y de animar a los demás a entrar en ella con orgullo, consiste en hacer un inventario de las recompensas que hemos obtenido.

Los salarios de los maestros comienzan ya a alcanzar un nivel respetable en los Estados Unidos. Hay más personas que comprenden la importancia de la educación hoy, que en tiempos pasados.

Tengo la firme convicción de que si continuamos fijando y manteniendo un alto nivel de vida, nos sentiremos orgullosos de trabajar mejor; podremos mirar al futuro con grandes

esperanzas de paga decente, recargos razonables en la enseñanza, y, en general, excelentes condiciones de trabajo.

A veces, nos descorazona la pequeña cantidad que logramos ahorrar de nuestro sueldo. Sugiero como antídoto contra la tristeza que origina el recibo del cheque, que determinemos la cantidad de dinero que debemos invertir, en aportes, a las rentas que proveerán lo necesario para nuestra jubilación.

Permítanme hablar ahora por un rato sobre otras recompensas que no sean dinero. Cuán afortunados somos de tener un trabajo que nos permite estar en contacto permanente con la juventud, con su exuberancia, sus alegrías, sus atrevimientos, sus grandes esperanzas, sus aspiraciones y ambiciones y su eterno mirar hacia el porvenir. Es difícil sentirse viejo cuando se está rodeado de jóvenes.

A este respecto, la buena suerte que hemos logrado y la responsabilidad que la acompaña, se manifiesta en muchas cartas enviadas por maestros orgullosos de enseñar.

Desde Honolulu, Louise R. Gori, lo expresa de la siguiente manera: "Cada año, un nuevo grupo de niños pasa el umbral del aula y me produce la sensación de un emocionante desafío. Cada niño es como una joya rara, un diamante de innumerables facetas que un artífice debe tallar. El maestro debe ser ese artífice".

Mae Meyer, maestra de quinto grado de Chippewa Falls, Estado de Wisconsin, resume sus pensamientos en esta forma: "Sí, estoy orgullosa de enseñar, pues en la mente infantil están los tesoros más ricos, los hallazgos más raros".

Y en lo que a mí respecta, le agradezco a Dios, primero, por haberme dado la vida y luego, por haberme guiado hacia una profesión que la hace digna de vivirla.

Soy un maestro, uno por opción.

Soy un maestro, parte vital de mi profesión.

Soy un maestro, que obtiene grandes recompensas.

Soy un maestro orgulloso de enseñar.

JOHN LESTER BUFORD.

Traducción de Emilio J. Ritter.

1. Asociación Nacional de Educadores de EE. UU. de N. A.

## FEDERICO FRÖBEL Y LA PROHIBICIÓN DE LOS JARDINES DE LA INFANCIA

Pocos meses sobrevivió Fröbel al rudo golpe que experimentara al ver prohibido, por orden del gobierno prusiano, el funcionamiento de los Jardines de Infancia. Fué sin duda demasiado amarga la convicción que borró de golpe las ingenuas esperanzas de que la medida se debiera a una mera confusión de nombres o a una errónea interpretación, por desconocimiento, de sus ideas, como así imaginara Fröbel en un principio.

El decreto de Federico Guillermo IV, del 27 de diciembre de 1851, por el que se mantenía "por orden suprema" y por haber causas para ello, la prohibición de los Jardines de la Infancia, aventó sus últimas ilusiones y a no dudarlo precipitó su muerte, acaecida entre las 6 y 7 de la tarde del 21 de junio de 1852. La destrucción de la obra que iba con el tiempo a inmortalizar su nombre, por cruel paradoja del destino, condújolo a la muerte.

El texto de la prohibición ministerial del 7 de agosto —confirmado por el decreto de Federico Guillermo IV al que más arriba aludimos— dió margen a que Fröbel creyera en la posibilidad de que la orden sólo se debiese a una mera confusión de nombres, por cuanto expresaba la misma: "Según declara Carlos Fröbel en su folleto "Escuelas superiores para niñas y jardines de la infancia", etc., constituyen los Kindergarten una parte del sistema socialista fröbeliano, que está fundamentado en la preparación de la juventud para el ateísmo". Y él, nada tenía que ver con el susodicho Carlos Fröbel ni con la publicación mencionada, con cuyas ideas no se sentía identificado en lo más mínimo, como expresamente lo estableciera en la "Explicación" que publicara en el "Dorfzeitung" del 25 de agosto de 1851 con el objeto de demostrar "la completa confusión de personas y aspiraciones" y de dejar sentados "los fundamentos religiosamente profundos, como verdaderamente cristianos" de los Kindergarten.

Fröbel con denodado empeño trató, por todos los medios, de despejar el error y de levantar los cargos de "socialistas y ateas" que le formularan a sus instituciones. Sin duda creyó firmemente en que todo era producto de una confusión o del desconocimiento de sus ideas, por lo que paralelamente

al esfuerzo que realizaba para poner en claro el malentendido al que atribuía la prohibición, se afaná por conseguir que la autoridad real comprobara de cerca su labor y revisara su obra escrita. Ingenua y simplista explicación, aceptada posteriormente, con evidente ligereza, por múltiples historiadores de la Pedagogía con los que disiente Johanes Prüfer, uno de sus más caracterizados biógrafos contemporáneos. Y evidentemente sólo es menester precisar los contornos históricos del momento en que fuera tomada la medida, revisar algunos antecedentes de la vida de Fröbel y penetrar en el sentido y las implicaciones de la obra de los Kindergarten, para rechazar totalmente tales fundamentos y hallar la causa real que la motivara. La aclaración de esta superficial y tan difundida justificación permite esbozar fugazmente una de las más oscuras páginas de la historia de la lucha de la educación y del liberalismo contra la intolerancia.

La prohibición fué decretada a tres años escasos de la revolución del 48 que ensangrentara casi todos los Estados de la Confederación, transformados en foco de agitación liberal. A partir de noviembre de ese año, cuando acabada la revolución, es reemplazado el ministerio liberal de marzo por un gobierno reaccionario, la persecución contra las ideas liberales y la demagogia se acentúa.

Federico Guillermo IV —"romántico retrasado, agitado por deseos contradictorios de resurgimiento medieval y de afirmaciones legitimistas del poder divino del Rey"—<sup>1</sup> comienza así a liquidar definitivamente las organizaciones liberales que se habían formado en el 48, poniendo especial empeño en "barrer de las constituciones alemanas la porquería democrática del año escandaloso" según él mismo lo expresara. Fracasado el Parlamento de Francfort cayóse en la más dura reacción antiliberal. El año 51 fué sin duda el de mayor auge de esta política reaccionaria y en el que más implacablemente se persiguió toda manifestación de las aspiraciones nacionalistas y liberales, tarea en la que sobresale Manteuffel "burócrata de ideología conservadora"<sup>2</sup> a la sazón Ministro del Interior y virtual director de la política prusiana. Preci-

1. Guido de Ruggiero, *Historia del Liberalismo Europeo*, Trad. de C. G. Posada. Ediciones Pegaso. Madrid, 1944.

2. Según lo califica Alfred Stern, *Historia Universal*, dirigida por W. Goetz. T. VIII. Espasa Calpe. Madrid, 1934.

samente es en ese año 51 que decreta el Ministerio de Man-teuffel la prohibición de los Kindergarten.

Además, si bien es exacto que Fröbel no militó jamás en ningún partido político, y que sus convicciones religiosas eran profundas, fué calificado no obstante como demagogo desde casi la iniciación de su obra educativa. La similitud de ideales y el prolongado contacto personal tenido con Pestalozzi —acusado también él de demagogo, por sus relaciones con la “Sociedad helvética” y hostilizado sistemáticamente por sus ideas liberales, que le acarrearón como consecuencia la pérdida del castillo de Burgdorf donde desarrollaba su benemérita labor y el retiro de todas las subvenciones que le habían sido acordadas— fueron sin duda remotos motivos de sospecha y argumento para la acusación de sus enemigos.

Los ataques se iniciaron a poco de comenzada su acción educativa, pues ya en 1825 el establecimiento de enseñanza de Keilhau fué tenido como reducto de demagogos y acusado por quienes juzgaban como democrática y por tanto pernicioso la idea de una instrucción nacional alemana. Ello motivó un informe que afortunadamente fué favorable para el instituto.

El establecimiento que fundara en Willisau, en 1833, no escapó tampoco a las embestidas del clero católico que lo calificó de “peligroso instituto” y lo hostilizó desde la prensa y mediante predicaciones, denuncias, etc., obligando finalmente a Fröbel a marchar al cantón de Berna.

Por ello, el golpe definitivo del 51 no carecía de antecedentes y se explica como resultante de un momento de reagradada presión reaccionaria. Asimismo, el cálido apoyo que los liberales prestaron a la obra de Fröbel, despertó fundadas sospechas, máxime cuando los mismos escritores de esa tendencia —tales como Luisa Dittmar en su libro “El matrimonio”— consideraban como provechosos los Kindergarten y las ideas fröbelianas para sus fines revolucionarios siendo reconocidas aquellas instituciones como “el primer grado necesario de una educación nacional socialdemocrática”<sup>3</sup>. Y el mismo ya mencionado Carlos Fröbel para quien constitufan, como se ha dicho, una “parte del sistema socialista fröbeliano que está fundamentado en la educación de la juventud para el ateísmo”.

Por otra parte, es indudable, que de propósito o sin clara conciencia de los fines alcanzados por su labor, la acción educativa de Fröbel, constituía un medio fundamental para la obra de redención social y de liberación que las nuevas corrientes políticas perseguían. Considéralo Elmer H. Wilds, con justicia, el “primer pedagogo que percibió la significación de la socialización como un principio básico de enseñanza y sostuvo que la naturaleza interior del niño le impulsa a la actividad cooperativa con otros niños”<sup>4</sup> base de todo sentimiento de fraternidad y solidaridad social.

No obstante el sentido religioso de sus ideas pedagógicas y lo apolítico de sus concepciones educativas, los métodos fröbelianos y el “clima de vida” de sus institutos constituían el mejor medio para la formación de las individualidades libres que reclamaban las nuevas doctrinas políticosociales. De ahí el interés que los “municipios libres” pusieron en la creación de nuevos jardines de infantes y el aliento que brindaron a la obra de Fröbel —razón por la que ésta se hizo aún más sospechosa—.

La prohibición “representa la suspensión de una de sus actividades esenciales” manifestaba en su número del 4 de setiembre de 1851, el “Nationalzeitung”, y realmente no constituyó sino una medida para combatirlos.

La prohibición, afirma con innegable acierto Larroyo, fué sólo un signo de que su creación respondía a las más hondas necesidades pedagógico-revolucionarias del tiempo. Si la revolución francesa y la revolución del 48 habían logrado derechos para los humildes, obteniendo en parte su redención política y social, la obra de Pestalozzi, Fröbel y sus discípulos, tendió a lograr su redención moral e intelectual, dotándolos del poderoso instrumento —la educación popular— capaz de afianzar y acrecentar las conquistas políticas alcanzadas y preparar los espíritus para su verdadera y absoluta liberación.

La iglesia no toleraba, por otra parte, se sustrajeran a su acción los espíritus infantiles en la época de su mayor ductilidad. La reacción política y la intolerancia religiosa abatieron finalmente su obra.

Fröbel gozó, en el momento de tan dura prueba, en medio de su desgarrante dolor, del consuelo de verse rodeado por

4. *Enciclopedia de la Educación Moderna*, H. N. Rivlin y H. Schueler. Ed. Losada, Buenos Aires, 1946. Artículo: Fröbel, Federico Guillermo.

3. Citado por Johannes Prüfer, *Federico Fröbel*. Ed. Labor.

sus amigos y discípulos que pretendieron vanamente defender su obra. La "Pública Explicación" dada a conocer en diarios y revistas del reino por la asamblea de pedagogos y autoridades que consideró el real decreto, logró escaso resultado.

No obtuvieron mayor éxito las palabras que Fröbel, en tono de dolorosa súplica y con franqueza conmovedora, dirigiera posteriormente a Federico Guillermo IV; "El asunto infantil no puede pertenecer a ningún partido..." le decía en el escrito que le remitiera. "¡No permitáis que este asunto de la infancia se mezcle con los partidos para evitar que caiga en la corrupción!" Y con angustioso ruego agregaba: "Un anciano de setenta años que nada pide a Su Majestad en provecho propio, puesto que considera liquidada su cuenta con el mundo, os suplica algo en nombre de la infancia: ¡No permitáis pisotear el germen de una nueva instrucción humana!... ¡Poned bajo vuestra poderosa protección esa semilla, de forma que pueda florecer más tarde conduciendo a la humanidad a un renacimiento tan necesario!"

La desaparición de la obra que posteriormente le inmortalizara como pedagogo y benefactor de la humanidad, consumió lentamente sus ya minadas fuerzas, pereciendo finalmente el 21 de junio de 1852.

Middendorff, su más ferviente colaborador y consecuente amigo, al despedirlo ante su tumba, vió en la lluvia pertinaz que azotó al cortejo durante todo el trayecto, la clara imagen de la vida de Fröbel; un caminar lento entre la oposición, y en el relámpago que iluminó en el viaje a la lúgubre caravana, el brillo fulgurante en la noche del pueblo alemán de la idea salvadora de la educación.

Allí lanzó, al pie de la fosa recién cubierta, como para que fuera recogida por las futuras generaciones de educadores, el terrible interrogante: "¿No es nuestro deber imitar, sin temor, a este hombre que no consideraba ningún padecimiento demasiado grande cuando se trataba de la liberación humana, sin sentir miedo a ninguna carga con tal de salvarnos de nuestra servidumbre y contribuir después a la salvación de los demás?"

A más de un siglo de pronunciadas sobre la tumba de Federico Guillermo Fröbel, aún nos llegan estas palabras como una exhortación lacerante para el cumplimiento de una sagrada misión.

ÁNGEL DIEGO MÁRQUEZ.

### NUEVAS PERSPECTIVAS DE EDUCACIÓN CÍVICA

Una civilización verdaderamente democrática no puede renunciar al ideal del hombre excepcional, porque no hay civilización donde no rija el culto del héroe, es decir del hombre que vive la propia humanidad hasta las consecuencias extremas; y una civilización democrática no puede ser la civilización de la mediocridad, sin condenarse a dejar de ser civilización y a tender hacia la anarquía de los bajos egoísmos. Al contrario, una civilización democrática debe mantener el culto del héroe interior, y de la cualidad excepcional interior.

La solución patriótica guerrera (aquella que considera como la suprema grandeza humana la del guerrero que muere por la patria) es una solución moralmente fácil; no implica una conversión profunda del hombre desde la bárbara agresividad a la paz activa; antes, bien, produce agresividad. En cierto modo, en tal solución, se salva moralmente y subjetivamente el hombre singular que se sacrifica al bien común; pero permanece en asecho y venenoso el presupuesto de que la grandeza de la patria se celebre sobre todo en la violencia de la guerra.

Una solución democrática implica una profunda conversión del hombre singular y de todas las instituciones: la conversión de la agresividad a la paz, y del carácter de excepción exterior al de excepción interior. Nadie ve cuán lenta, difícil y problemática resulta en un pueblo íntegro una tal conversión: es muy fácil que, renunciando al mito de la agresividad guerrera ennoblecida por el riesgo personal, se retraiga en posiciones corrompidamente burguesas, de comodidad, de interés, o hasta (con cierta nobleza de sacrificio personal) de productividad económica. Es necesario reaccionar contra este fácil deslizamiento que verdaderamente no lleva a cabo una evolución de las costumbres en su contenido, sino más bien una involución que resulta útil solamente para lograr una pacificación momentánea, exterior y privada de raíces profundas.

El ideal de un amor históricamente concreto que se identificara con el trabajo amorosamente aceptado y practicado, sobre una base concretamente religiosa, pareció utópico e inapropiado, mientras que era justamente el único ideal que podía salvar de ilusiones, desilusiones y retrocesos contrarios a la historia. Por otra parte, es necesario reconocer honestamente que el esfuerzo de los cristianos para aplicar al mundo social y político la inspiración evangélica no fué siempre lo suficientemente ví-

gilante, inteligente y constante como hubiera sido de desear; y, por otra parte, es necesario reconocer que sería una falta de generosidad, además de inútil, cualquier recriminación: son demasiado evidentes las razones históricas que hasta hoy han llevado a los cristianos a desarrollar la propia capacidad de lealtad hacia el Estado unitario constituido y estructurado del modo que sea, antes que a transformar los ideales y el sentido del Estado mismo.

Pero es preciso también reconocer que si la Constitución de la República Italiana tiene hoy un sello efectivamente democrático y la valiente afirmación fundamental de los primeros artículos, esto se debe justamente al fermento ideal madurado en los movimientos cristianos que han actuado en Italia ininterrumpidamente durante el Resurgimiento y la Resistencia.

Hoy, el cometido de los que estamos vivos es hacer que vivan tales afirmaciones fundamentales no solamente en la estructuración social y política que es, sin embargo, de necesidad ineludible, sino también en la cultura viva y particularizada de la publicidad que va desde el discurso que se pronuncia en la calle hasta la novela y la poesía que se escriben. Para la realización de ese cometido es necesario considerar seriamente el primer artículo de la Constitución que muchos italianos, por exceso de mentalidad jurídica, ha parecido superfluo, o más todavía, una indebida e innecesaria introducción de un elemento moral en un texto fundamentalmente político.

Ante todo, el trabajo tiene alcance político en cuanto está orientado socialmente. "Ninguno para sí mismo y Dios para todos" es una expresión que se ha prestado mucho para justificar los egoísmos históricos y económicamente constituidos. La orientación social y comunitaria del trabajo es la expresión de la constitución comunitaria de la persona humana: el hombre es persona no en cuanto se encierra egoístamente en sí mismo, sino en cuanto se hace capaz de representar en sí a toda la comunidad. La República Democrática no es el Estado de los individuos que excepcionalmente, en casos límites de guerra o de desastres, se sacrifican por el bien común; sino que es el Estado de las personas que cotidianamente sacrifican algo de los propios intereses tangibles e inmediatos a las posibilidades de vida y de desarrollo de todos, posibilidades organizadas en instituciones que no tengan en vista el equilibrio mecánico de los individuos, sino la constitución de un bien común en el que todos participen libremente, con el único límite de las propias capacidades y de la propia voluntad, concretamente expresada en compromisos de trabajo.

La figura ideal del ciudadano, y, por tanto, la figura del héroe, es decir del hombre que realiza la propia humanidad hasta lo más hondo, no es ya ni la del combatiente que arriesga la vida propia, ni la del prudente administrador de los bienes propios en el orden económico que considera de su propio interés dejar vivir suficientemente aun a los menos hábiles y afortunados; es la figura del hombre que, educándose para trabajar en estrecha colaboración con todos los otros ciudadanos, no considera la propiedad ni el fin ni el principio de la vida y del trabajo de los ciudadanos. Se trata, finalmente, de reorganizar todo nuestro lenguaje sobre la base de esta convicción: que la guerra no es la más alta celebración del amor patriótico, sino más bien una dolorosa circunstancia en la que aparece con mayor grandeza el amor a la Patria, únicamente porque la guerra hace más evidente todo el bien y todo el mal que en la vida cotidiana se gestaba en potencia. La propiedad es un instrumento exterior al hombre y forma parte viva de éste sólo por aquella parte que se traduce en vida cotidiana; en consecuencia, la propiedad en su aspecto de capital debe estar inteligentemente subordinada a la vida cotidiana de los hombres: éste es el sentido social de la plegaria por el pan cotidiano. El trabajo, en cambio, no es un puro instrumento sino una forma de vida humana; y por ello, de esas tres entidades (guerra, propiedad, trabajo) el trabajo ocupa el lugar más alto, aunque subordinado a la vida misma y a la dignidad de la persona humana.

Sólo mediante la educación del respeto por el trabajo humano, que el hombre lleva en sí y consigo, podrán desarrollarse como corolarios (subordinados, empero, y no predominantes) el ideal de defensa armada, cuando sea, excepcionalmente, requerida y tristemente necesaria, y el ideal de suficiencia de vida consolidada en propiedad privada como instrumento de vida espiritual, personal y familiar. Y únicamente con tal educación podrá desarrollarse concretamente en el ánimo de los individuos y en las instituciones públicas, hasta convertirse en una convicción siempre presente, aun en la esfera psicológica subconsciente, la certeza de que el héroe, aunque sea el guerrero, no es héroe en la transitoriedad del gesto excepcional, sino en la preparación oscura y diaria en la que madura el trabajo lento y cotidiano de la vida común y, cuando es necesario, el gesto clamoroso verdaderamente heroico.

Pues el gesto súbito y violento del heroísmo bélico no es verdaderamente heroico cuando es sólo clamoroso y no es la ex-

presión de un sacrificio mucho más amplio y profundo: el sacrificio de adherir con paciencia y constancia amorosa a la realidad dada, que existe ahora, para transformarla en realidad verdaderamente humana, serena y pacífica, para todos, en el interior del propio Estado y en la sociedad ideal de todos los Estados hermanados humanamente en el trabajo.

FAUSTO MONTANARI.

"La Scuola e L'Uomo", enero de 1957.

Traducción de M. B. Trías.

### ESCUELAS DE ORIENTACIÓN GRANJERA

Teniendo en cuenta que somos un país esencialmente agrícola-ganadero, considero que es muy reducida la cantidad de establecimientos de esa índole con que contamos. Efectivamente la cantidad de escuelas agrícolas, oficiales y privadas de toda la nación, no alcanza a 50, y en cambio las escuelas primarias pasan de 15.000; las escuelas nacionales, comerciales e industriales pasan de 400, y las profesionales y de oficios pasan de 300; realmente asombra esa desproporción para una enseñanza que debió ser básica en la República Argentina.

Es con cierto conocimiento de esa falla de nuestra enseñanza que desde hace varios años estoy bregando por ella, y ya en el año 1950, siendo inspector de Escuelas de Oficios y Escuelas Fábricas, del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, proyecté la creación de 114 "Escuelas de Orientación Granjera", una por cada partido de la Provincia, y con fecha 25 de junio de 1956 elevé al Excelentísimo señor Ministro de Agricultura de la Nación otro proyecto para la creación de "500 Escuelas de Orientación Granjera", sin que "cuesten un solo centavo al Estado".

Las escuelas que proyecto se basan en principios y directivas totalmente nuevos. Son simplemente para capacitar a la población rural, distintas a las clásicas escuelas agrícolas que preparan técnicos; y a crearse por centenares, para que su obra llegue a todos los ámbitos de la Provincia y de la Nación.

En este último tiempo se han realizado varios congresos rurales para estudiar, encauzar y reactivar la agricultura y la ganadería. Las autoridades nacionales y provinciales han formulado interesantísimos proyectos y han tomado sabias medi-

das en pro del agro argentino. Pero observo que no han encarado un factor que considero de capital importancia: la enseñanza agrícola para capacitar a la población rural argentina, lo cual quizá es una de las causas del éxodo de los habitantes del campo hacia las ciudades, y de los muchos problemas que afectan a las actividades agrícola-ganaderas.

Creo interesante el conocimiento del proyecto y principios básicos de las "Escuelas de Orientación Granjera" que a continuación describo, para las autoridades nacionales y provinciales, para que cada una, dentro de su esfera, promueva la creación de dichos establecimientos, en beneficio de la juventud y la economía nacional.

Las escuelas las denomino de "Orientación Granjera", porque dichas palabras son la fiel expresión de ellas; son simplemente escuelas prácticas de "orientación", para capacitar la población rural argentina — donde se aprenderá trabajando — para jóvenes de cualquier capacidad.

Las nociones se aprenderán con método práctico y se referirán a lo más elemental y esencial de la granja, pero en forma intensiva, y por consiguiente no se pretenderá que sean "granjeros", en el sentido real de la palabra. En suma, no serán escuelas para producir más técnicos.

En esos establecimientos será requisito de admisión saber leer y escribir y tener buena conducta. No se puede pretender otra preparación, pues en numerosas escuelas primarias rurales no hay más que hasta 4º grado, y salvo las grandes ciudades, en la mayoría de las poblaciones del interior, como ocurre en la provincia de Buenos Aires, en el 2º grado abandonan casi el cincuenta por ciento. Por consiguiente no se puede exigir el certificado de 6º grado.

Como la mayoría de los jóvenes tienen que ayudar en las actividades de sus hogares, el curso será breve, no más de un año, a dictarse por la tarde en 4 horas, complementado con 2 ó 3 días por la mañana, si la práctica lo aconsejase.

Las escuelas estarán siempre próximas a las poblaciones, entre 5 y 10 kilómetros de éstas, sean grandes o pequeñas. Considero que las escuelas deben estar próximas a las poblaciones pequeñas para que vayan los hijos de los campesinos, y próximas a las grandes ciudades para tratar de provocar una corriente de la ciudad al campo, lo cual es posible como constaté en la Escuela Municipal de Apicultura que creara en La Plata, a donde concurrían escolares, jubilados, vigilantes, choferes, pintores, abogados, ingenieros, maestros, etc., muchos de

los cuales deseaban tener nociones para una futura explotación o para su casita de fin de semana.

La superficie del campo de la escuela tendrá un mínimo de 2 hectáreas y no más de 20, pues dado el carácter de la enseñanza será suficiente, en particular cerca de las grandes ciudades. En cuanto a la ubicación, debe ser indefectiblemente, sobre camino pavimentado.

Los alumnos serán solamente externos, a cuyo efecto cada escuela contará con su ómnibus propio para el traslado de los alumnos. El internado sería considerado en años posteriores, si fuera necesario, pero considero que, de acuerdo a la índole de las escuelas, habrá suficientes alumnos externos en las mismas, pues la rotación es de 1 año y, en caso de ser necesario más adelante el internado, ello será algo simple que se reducirá a levantar las construcciones necesarias y la designación de su personal, para lo que se contará con los recursos necesarios.

A los alumnos se les entregará el uniforme y calzado, y una "ayuda estudiantil", pequeña suma mensual, y en los días de tener doble turno se les servirá almuerzo en la escuela.

A los alumnos que cumplan el 80 por ciento de asistencia y concepto bueno, se les considerará egresados y se les obsequiará como premio el "Equipo Granjero", compuesto de herramientas: una pala ancha, una pala de punta, una azada, un escardillo, una regadera, una tijera de podar, un rastrillo; semillas: una colección de semillas de hortalizas y flores; plantas: 15 árboles frutales y 20 árboles forestales; animales: un trío de gallinas, un casal de patos, un casal de conejos, un caballo. Esto es un incentivo para que los padres envíen sus hijos a la escuela y, una vez egresados, puedan iniciar su "pequeña granjita".

A los alumnos egresados, no se les otorgará diploma, sino un simple certificado que acredite "haber realizado las prácticas de la Escuela de Orientación Granjera".

Las Escuelas de Orientación Granjera se financiarían con un impuesto del 2 por ciento a la producción agrícola-ganadera, siendo ése el factor capital para el éxito de las mismas, porque de no contarse con muchos millones de pesos anualmente para ir desarrollando el proyecto paulatinamente, no será posible realizarlo. Considero que no habrá inconvenientes, desde el momento que será en beneficio directo de la mejor y mayor producción agropecuaria, y hago resaltar que hace diez años no existía una sola escuela de Oficios y Fábrica para la capacitación

industrial de los jóvenes, y hoy, con un impuesto similar, la Comisión Nacional de Aprendizaje cubrió el país con esas escuelas.

En estas escuelas se contemplará la capacitación agrícola de los maestros, porque entonces se contará con eficientes maestras egresadas de dichos establecimientos, que en las escuelas primarias rurales podrán colaborar en la tan deseada y necesaria "enseñanza granjera en la escuela primaria". Para las maestras que cursaran estas escuelas, los gobiernos de provincia deberán darle preferencia para su designación como maestras de escuelas primarias rurales, o su ascenso a directoras de las mismas.

Los programas comprenderán las siguientes materias:

**Avicultura.** — Conocimiento de las razas de gallinas para carne, huevo y doble propósito. Incubación natural y artificial (manejo de la incubadora). Cría de las aves. Cría a galpón sin gallo. Cría en batería. Selección simple de las aves. Raciones alimenticias más comunes. Nidales: sus ventajas. Conservación de huevos: procedimientos simples. Práctica de envío de pichoneras. Ventajas de la higiene. Enfermedades más comunes y cura de las mismas. Tipo de gallinero más conveniente. Observación de la cría de patos, gansos y pavos.

**Apicultura.** — Importancia de la elección del lugar para la instalación de colmenares. Flora apícola más común. Descripción de los habitantes de la colmena y fin de cada uno. Colmena americana: partes que la constituyen. Máquinas y herramientas: su manejo. Manejo de la colmena. Caza de enjambres. Formación de núcleos. Prácticas apícolas. Invernadas. Enemigos de las abejas. Extracción, depósito y envasado de la miel. Ventajas de la miel cristalizada.

**Cunicultura.** — Conocimiento de las razas para carne y pelo más comunes en el país. Crianza. Alimentación. Enfermedades y su curación. Tipos de conejeras.

**Sericicultura.** — Práctica simple de la cría del gusano de seda. Recolección de capullos. Devanado de la seda.

**Horticultura y Jardinería.** — Manejo de herramientas: pala ancha y de punta, azada, escardillo, rastrillo, guadaña, tijera de podar, arado manquera, rastra. Manejo del tractor y nociones de su conservación, con acoplamiento de arado y rastra.

Prácticas de: preparación de la tierra, siembra de asiento y almácigo, trasplante, carpida, aporque, enrame, abonos comu-

nes y práctica de aplicación. Conocimiento de semillas y bulbos de las hortalizas corrientes en el mercado y cultivo de la mayoría de ellas. Cosecha. Conservación casera de hortalizas. Conocimiento de las flores corrientes en el jardín casero, práctica del cultivo de algunas de ellas. Formación de césped con lawn-grass y gramillón. Cercos verdes.

**Arboricultura forestal y frutal.** — Conocimiento de los árboles de hoja caduca y perenne comunes en los viveros. Conocimiento de especies más indicadas para reparo, bosque, leña y carpintería. Conocimiento de los árboles frutales corrientes en los viveros. Práctica de formación de almácigos, viveros y trasplante. Preparación de hoyos: medidas. Práctica de plantación: tutoraje, poda frutal y forestal. Riegos convenientes. Injertos de púa, escudete y acodo. Conocimiento de las enfermedades más comunes de los árboles forestales y frutales. Práctica de las curaciones corrientes.

**Lechería.** — Conocimiento de las razas vacunas comunes en el país para carne y leche. Ligeras nociones sobre su cría. Alimentación. Enfermedades más comunes y su curación. Prácticas de: Ordeño manual y mecánico, obtención de crema con la desnatadora, elaboración manual y mecánica de manteca, elaboración simple de queso tipo Chubut, consideraciones sobre la importancia de la higiene en todas las prácticas anteriores. Observación del tambo modelo de la escuela, necesidad del cobertizo y su piso concreto.

**Chacinados.** — Conocimiento de las razas de cerdo más comunes en el mercado. Ligeras nociones sobre su cría. Alimentación. Enfermedades más comunes y curación. Sacrificio. Nociones sobre elaboración de embutidos y jamones y realización de las prácticas posibles. Observación de las porquerizas de la escuela.

**Curtiembre.** — Curtido de cueros pequeños a base de alumbre.

El programa es básico y se adaptará a cada zona.

Para cada una de estas materias, la Escuela Granja dispondrá de las máquinas y herramientas necesarias.

Las plantas serán provistas por los viveros oficiales y los animales se calcularán con planteles iniciales de formación, que luego se irán aumentando hasta cubrir las necesidades totales de la escuela; esto servirá de práctica para los alumnos.

Posteriormente, en determinadas escuelas y zonas, se contemplará la posibilidad de dar con un año más de práctica, una es-

pecialidad como: tractorista, tambero, capataz, avicultor, apicultor, fruticultor, etc.

Este aprendizaje de las simples prácticas del campo será una forma efectiva de afirmar la radicación de la población rural, evitando con ello su éxodo a las ciudades.

ALBERTO V. OITAVÉN.

## LECTURAS

### EL NAVÍO DE ARGOS

Para nosotros, gente del Norte que vivimos en Inglaterra, sólo nos son familiares una o dos estrellas de esta gloriosa constelación, la más maravillosa agrupación de estrellas que se puede ver en la inmensidad de los cielos. Inclusive en Grecia, las partes más septentrionales del país nunca se vieron favorecidas con el espectáculo de las estrellas más meridionales del grupo, y nos podemos imaginar que fueron muchos, además del gran Eudoxo, los que subieron a una montaña para poder ver la espléndida Canopo cruzar el Horizonte. Sólo una vez en su vida se ha hallado el autor de este libro en un lugar situado tan al Sur que le permitiera contemplar al Navío de Argos en toda su gloria sobre el Meridiano, pero basta con haberlo visto una sola vez para sentir que la vida no se nos ha concedido en vano.

En el caso de Argos, como en el del Toro y el del Pegaso, inclusive la figura tal y como aparece dibujada en los mapas, indica la razón por la que recibió ese nombre la constelación. Ptolomeo catalogó en el grupo no menos de cuarenta y cinco estrellas, y los astrónomos modernos se han sentido obligados a dividirla en grupos menores: Quilla, Popa, Mástil, Vela. Sin embargo ha sido siempre dibujada no como un barco entero, sino como la mitad, y sólo la parte de la popa está representada, y eso de tal manera que la popa, en su carrera nocturna de Este a Oeste, va por delante. En realidad, el Navío, como observa Arato, parece estar retrocediendo, como si dijéramos, en dirección del puerto.

E. J. WEBB.

*Los nombres de las estrellas.*  
Fondo de Cultura Económica. Breviarios.  
México, 1957.

Traducción de F. González Aramburo.

## PÁGINAS VARIAS

La ignorancia es ese eterno roedor de la conciencia humana; ese implacable productor de odios e intolerancias; ese insomne artífice de toda desgracia y destructor de toda esperanza y salud moral; ese indomable forjador de desinteligencias, separaciones y guerras entre hombres y pueblos. La antiquísima filosofía de la India, reaparecida en nuestro occidente al contacto del cristianismo, ya lo había anunciado al género humano. Es la ciencia la que descubre en el alma y en la tierra todo lo oculto; enseña el sentido de la verdad y de la justa medida de las cosas; hace comprender el valor real de las cualidades que crean las locas vanidades y transitorias grandezas y ambiciones; suprime las distancias y demuestra con hechos la fraternidad y la unidad de destino de todas las razas; enseña a conocer la razón de amarse y no odiarse los hombres entre sí, porque todos conocen su infinita pequeñez ante la inmensidad de lo desconocido que los envuelve y los enceguece; les indica y alumbrá el sendero de la única felicidad posible en la vida y da la clave para la constitución de los gobiernos felices, en la justicia de amor y de amparo que es esencia de la vida colectiva y en este problema palpitante de la educación moral de los pueblos; ella tiene la única palabra, porque es la enseñanza de la verdad y ante ella toda construcción de la ignorancia, de la desigualdad y la discordia, se desvanece por sí sola. Sólo ella dará al espíritu humano la concepción real de su prolongación más allá de la muerte, por la supresión de la muerte misma, y por la calidad eterna de las virtudes que la ciencia crea en las almas.

25 de mayo de 1914.

\* \* \*

En mi larga vida pública de soldado y conductor de partidos, de funcionario, gobernante y legislador, he podido ver muchas cosas, auscultar muchos corazones, profundizar muchas conciencias, leer en muchos espíritus, y puedo afirmar que nuestro pueblo se halla trabajado por gravísimos males, por peligrosos enemigos interiores que lo arrastran sin apercibirse hacia objetivos contrarios a su bienestar, a su seguridad y al destino que le marcaron los autores de su indepen-

dencia y de sus libres instituciones escritas. La persistencia en alarmante desarrollo, de los odios ancestrales y de los odios domésticos, creados en las luchas civiles de la anarquía, de la dictadura y de las primeras décadas orgánicas, es un hecho que ningún eufemismo social ni convencional puede ocultar más tiempo; los partidos políticos y los hombres aisladamente, en sus luchas políticas, no combaten sólo por la salud de la Patria, sino por el exterminio o el aniquilamiento del adversario; la propaganda victoriosa, la actitud más aplaudida y más feliz, son las más inspiradas en el odio y en la ferocidad; las diferencias, las divergencias y las antipatías se desatan en las lluvias de fuego de la afrenta, la calumnia, la injuria más extremas; y no es ignorado por nadie hasta dónde se ha generalizado el empleo de las armas prohibidas, por alevosas y envenenadas, de la difamación anónima, privada por medio de la carta, o pública por medio de la prensa, que de todo calibre y condición permite nuestra libertad constitucional irreprochable; y en las obras o empresas individuales, en las que habría derecho a esperar una cooperación benévola, es proverbial la oposición, la resistencia, la contradicción apriorística y prevenida que va contra el autor y no contra la obra, o va a la anulación, y no a la mejora de la tentativa por el aporte de una crítica constructiva y prolífica.

18 de setiembre de 1918.

\* \* \*

Tengan por seguro los jóvenes que me escuchan y los que me leyeren, que los halagos de la política son tan vanos como la más fugitiva de las esencias que corren por el aire. Los goces y ventajas que ella proporciona van a menudo acompañados por amargas condiciones y desengaños inevitables que proceden del egoísmo, del interés, de las ambiciones conjuradas para cerrar el paso o restar el valor de las más nobles acciones. Sólo la ilustración y la virtud, el carácter y la honestidad logran imponerse sobre todas las demás fuerzas combatientes. El inferior cede al superior; la fuerza seleccionada vence a la fuerza bruta; el hombre superior se impone al inferior; y aunque éstos prevalezcan en número, es indudable, es fatal, que busquen la luz conductora del que la tiene. El prestigio y la virtualidad del ideal ejercen su poder sobre las conciencias más resistentes y agresivas, porque llega un momento en que ellas necesitan de la luz en las tinie-

blas, la zarza ardiendo en la senda perdida, la palabra guía-dora en las encrucijadas de la montaña.

No se olvide que atravesamos una época llena de amenazas, de asechanzas, de dudas y de incertidumbres, inherentes a todos los pueblos débiles en este horrendo choque de colosos que hace crujir los cimientos del planeta. ¿Qué extraño es que las instituciones más seculares y consagradas se estremezcan o caigan derribadas por la ciega impetuosidad de la carga mortífera, y que el polvo y la humareda oscurezcan hasta el porvenir de naciones y de doctrinas tenidas hasta ayer por eternas, por indelebles? Si por una parte vemos alzarse soberbio e implacable el poder de la fuerza disciplinada, para la conquista y la destrucción en nombre del poder absoluto todavía pugnante por dominar el mundo, por otra, presenciemos la marcha serena, ordenada y majestuosamente incontrastable de la fuerza moral, de la convicción y del ideal, condensados en las enormes masas democráticas, las cuales constituyen la unidad de disciplina más poderosa porque se renueva sin cesar, y como la siembra milagrosa, crea y prolifera ejércitos tras ejércitos, en generación incesante; y los débiles se hacen invencibles, y sus gritos de libertad resucitan muertos y curan heridos y levantan mutilados, porque la consigna es a luchar y a morir por todos y por la tierra de todos, y no por la gloria o el interés de un solo hombre investido con la suma de las voluntades de una vasta porción de la humanidad.

JOAQUÍN V. GONZALEZ.

18 de setiembre de 1918.

\* \* \*

#### QUE VOY DE VUELO

Apártalos, Amado,  
que voy de vuelo.

#### ESPOSO

Vuélvete, paloma,  
que el ciervo vulnerado  
por el otero asoma,  
al aire de tu vuelo, y fresco toma.

Es a saber, esos tus ojos divinos, porque me hacen volar saliendo de mí a suma contemplación sobre lo que sufre el natural; lo cual dice porque le parecía volaba su alma de las carnes, que es lo que ella deseaba, que por eso le pidió que los apartase, conviene a saber, dejando de comunicárselos en la carne, en que no los puede sufrir y gozar como quería, comunicándoselos en el vuelo que ella hacía fuera de la carne. El cual deseo y vuelo le impidió luego el Esposo, diciendo: **Vuélvete, paloma**, que la comunicación que tú ahora pretendes, pero **vuélvete** a mí, que soy a quien tú, llagada de amor, buscas; que también yo, como el ciervo herido de tu amor, comienzo a mostrarme a ti por tu alta contemplación, y tomo recreación y refrigerio en el amor de tu contemplación. Dice, pues, el alma al Esposo: Apártalos, Amado.

3. Según habemos dicho, el alma, conforme a los grandes deseos que tenía de estos divinos ojos, que significan la Divinidad, recibió del Amado interiormente tal comunicación y noticia de Dios, que le hizo decir: Apártalos, Amado.

Porque tal es la miseria del natural en esta vida, que aquello que al alma le es más vida y ella con tanto deseo desea, que es la comunicación y conocimiento de su Amado, cuando se le vienen a dar, no lo puede recibir sin que casi le cueste la vida, de suerte que los ojos que con tanta solicitud y ansias y por tantas vías buscaba, venga a decir cuando los recibe: Apártalos, Amado.

Porque es a veces tan grande el tormento que se siente en las semejantes visitas de arrobamiento que no hay tormento que así descoyunte los huesos y ponga en estrecho al natural tanto que, si no proveyese Dios, se acabaría la vida; y a la verdad, así parece al alma por quien pasa, porque siente como desasirse el alma de las carnes y desamparar el cuerpo. Y la causa es porque semejantes mercedes no se pueden recibir muy en carne, porque el espíritu es levantado a comunicarse con el Espíritu divino que viene al alma, y así por fuerza ha de desamparar en alguna manera la carne; y de aquí es que ha de padecer la carne, y, por consiguiente, el alma en la carne, por la unidad que tienen en un supuesto. Y, por tanto, el gran tormento que siente el alma al tiempo de este género de visita y el gran pavor que le hace verse tratar por vía sobrenatural le hacen decir: Apártalos, Amado.

Pero no se ha de entender que porque el alma diga que los aparte querría que los apartase, porque aquél es un dicho del temor natural, como habemos dicho; antes, aunque mucho más le costase, no querría perder estas visitas y mercedes del Amado, porque, aunque padece el natural, el espíritu vuela al recogimiento sobrenatural a gozar del espíritu del Amado, que es lo que ella deseaba y pedía. Pero no quisiera ella recibirlo en carne, donde no se puede cumplidamente, sino poco y con pena, más con el vuelo del espíritu fuera de la carne, donde libremente se goza.

4. Por lo cual dijo: Apártalos, Amado, es a saber, de comunicármelo en carne.

Que voy de vuelo.

Como si dijera: que voy de vuelo de la carne, para que me los comuniquen fuera de ella, siendo ellos la causa de hacerme volar fuera de la carne. Y para que entendamos mejor qué vuelo sea éste, es de notar que, como habemos dicho, en aquella visitación del Espíritu divino es arrebatado con gran fuerza el alma a comunicar con el Espíritu y destruye al cuerpo, y deja de sentir en él y de tener en él sus acciones, porque las tiene en Dios. Que por eso dijo San Pablo que en aquel rapto suyo no sabía si estaba su alma recibiendo en el cuerpo o fuera del cuerpo (2 Cor. 12, 2). Y no por eso se ha de entender que destruye y desampara el alma al cuerpo de la vida natural, sino que no tiene sus acciones en él. Y ésta es la causa por qué en estos raptos y vuelos se queda el cuerpo sin sentido, y aunque le hagan cosas de grandísimo dolor, no siente; porque no es como otros trasposos y desmayos naturales, que con el dolor vuelven en sí. Y estos sentimientos tienen en estas visitas los que no han aún llegado a estado de perfección, sino que van camino en estado de aprovechados, porque los que han llegado ya tienen toda la comunicación hecha en paz y suave amor, y cesan estos arrobamientos, que eran comunicaciones y disposición para la total comunicación.

SAN JUAN DE LA CRUZ.

*Cántico Espiritual*

### EL CANTO DEL GRILLO

Platero y yo conocemos bien, de nuestras correrías nocturnas, el canto del grillo.

El primer canto del grillo, en el crepúsculo, es vacilante, bajo y áspero. Muda de tono, aprende de sí mismo y, poco a poco, va subiendo, va poniéndose en su sitio, como si fuera buscando la armonía del lugar y de la hora. De pronto, ya las estrellas en el cielo verde y transparente, cobra el canto un dulzor melodioso de cascabel libre.

Las frescas brisas moradas van y vienen; se abren del todo las flores de la noche y vaga por el llano una esencia pura y divina de confundidos prados azules celestes y terrestres. Y el canto del grillo se exalta, llena todo el campo, es cual la voz de la sombra. No vacila ya, ni se calla. Como surtiendo de sí propio, cada nota es gemela de la otra, en una hermandad de oscuros cristales.

Pasan serenas las horas. No hay guerra en el mundo y duerme bien el labrador, viendo el cielo en el fondo alto de su sueño. Tal vez el amor, entre las enredaderas de una tapia, anda extasiado, los ojos en los ojos. Los habares mandan al pueblo mensajes de fragancia tierna, cual en una libre adolescencia candorosa y desnuda. Y los trigos ondean, verdes de luna, suspirando al viento de las dos, de las tres, de las cuatro... El canto del grillo, de tanto sonar, se ha perdido...

¡Aquí está! ¡Oh, canto del grillo por la madrugada, cuando, corridos de escalofríos, Platero y yo nos vamos a la cama por las sendas blancas de relente! La luna se cae rojiza y soñolienta. Ya el canto está borracho de luna, embriagado de estrellas, romántico, misterioso, profuso. Es cuando unas grandes nubes luctuosas, bordeadas de un malva azul y triste, sacan el día de la mar, lentamente...

JUAN RAMON JIMÉNEZ.

*Platero y yo.*

## DOS RETRATOS

## MI RETRATO

Lo significativo de la existencia de un hombre es advertido apenas por él, y ciertamente no debería atormentar a su semejante. ¿Qué sabe el pez del agua en la cual nada toda su vida?

Lo amargo y lo dulce vienen del exterior, lo difícil del interior, de nuestros propios esfuerzos. Las más de las veces hago lo que mi índole me obliga a hacer. Es embarazoso recoger por ello tanto respeto y tanto afecto. Se arrojaron también contra mí flechas de odio, pero nunca me han alcanzado, porque en cierto modo pertenecían a otro mundo, con el cual no tengo absolutamente ninguna relación.

Vivo en esta soledad que es penosa en la juventud, pero deliciosa en la edad madura.

## MAHATMA GANDHI

Un guía de su pueblo, no sostenido por ninguna autoridad exterior; un hombre político cuyo éxito no se basa en la astucia ni en el dominio de estratagemas técnicas, sino tan sólo en la fuerza convincente de su personalidad; un luchador victorioso que despreció siempre el uso de la fuerza; un hombre sabio y humilde, armado de resolución y de inflexible tenacidad, que consagró toda su fuerza a la elevación de su pueblo y al mejoramiento de su suerte, un hombre que afrontó la brutalidad de Europa con la dignidad de un simple ser humano y así en cada circunstancia se elevó más alto.

Acaso a las generaciones venideras les cueste creer que alguna vez haya existido sobre la tierra, de carne y hueso, un hombre como éste.

ALBERT EINSTEIN.

*Conceptions scientifiques, morales et sociales.*

Traducción de Iris Acacia Ibáñez.

## LENGUAJE Y ESTILO

## LA VERSIFICACIÓN CASTELLANA

La versificación castellana se considera, generalmente, como versificación silábica, al igual que la italiana o la francesa. Su fundamento primario es la costumbre de tratar las sílabas como isócronas: no cabe diferenciarlas, para la métrica, en largas y breves, porque no lo son de modo permanente, según su estructura; la duración de cualquier sílaba varía según su posición en el grupo fónico y según el valor afectivo que se le atribuya. De ahí se deriva el isosilabismo, es decir, el hecho, frecuente en todas las lenguas romances, de que cada tipo de verso tenga número fijo de sílabas. Y el principio del isosilabismo se combina con el de los acentos de intensidad (el ictus): uno, el final, como obligatorio; otros, los interiores, como necesarios o como voluntarios, según la longitud del renglón.

Pero si puede decirse, en términos generales, que la versificación castellana es silábica cuando sólo se quiere contraponerla a la cuantitativa de los griegos y de los latinos clásicos, sólo parcialmente cabe afirmar que es isosilábica, como la francesa, la provenzal o la italiana. La mayor parte de los versos escritos en nuestro idioma están gobernados por la igualdad de medida silábica, y en mayor o menor escala por el ritmo de acentos; pero existen otras formas de versificación donde el isosilabismo no aparece o apenas se insinúa.

I. Una de estas formas es meramente artificial y pertenece a la poesía de gabinete: son aquellos versos en que, desde el siglo XVI hasta el XX, se ha ensayado resucitar en castellano la métrica **cuantitativa** de la antigüedad clásica, y en particular el hexámetro. No abundan estos ensayos, no forman escuela, y, si se omiten unos pocos, como los de Esteban Manuel de Villegas en el siglo XVII o los de Rubén Darío y Guillermo Valencia en el nuestro, poca importancia artística cabe atribuirles.

II. Otra forma es la **amétrica**: versos cuya medida no es fija, sino que fluctúa entre determinados límites; entre once sílabas y dieciocho, por ejemplo, o entre siete y diez.

III. Otra, en fin, es la versificación puramente **acentual**, donde el número de sílabas fluctúa también, pero la acentuación produce efectos bien definidos, relacionados con la música o al menos con el origen lírico de los versos.

La significación de la medida silábica es conocida teóricamente en castellano desde que el autor del **Libro de Alejandro**, en el siglo XIII, definió su versificación — con más orgullo que verdad — como de “sílabas contadas”. Si durante más de cien años no hallamos ninguna nueva alusión al cuento de sílabas, después, en todo el siglo XV, los poetas cultos declaran su adhesión al principio silábico, y hasta expresan su desdén de quienes lo ignoran. El gran maestro del humanismo español, Nebrija, lo reconoce también en la poesía de su tiempo, pero comienza a echarle sombra con su deseo de introducir el sistema cuantitativo en el verso español. Todavía en el siglo XVI saben ver claro preceptistas como el sagaz maestro Alonso López Pinciano; pero el **fantasma de la cantidad**, evocado por la aberración de Nebrija, continúa reapareciendo y acaba por dominar en el siglo de los académicos, el XVIII. Sólo durante el siglo XIX se logra desterrarlo, especialmente desde que el fundador de la moderna gramática española, Andrés Bello, publica sus breves **Principios de ortología y métrica** (1835). Bello todavía emplea términos de la poética clásica — el de pie, por ejemplo — pero los moderniza y, en general, restablece sobre sus verdaderos principios el estudio del verso español.

La importancia del principio silábico y del acentual, demostrada con la práctica de los poetas cultos durante los siglos XVIII y XIX, no ocultó a los ojos de Bello la existencia de metros castellanos que no cabían dentro de sus fórmulas: así, la versificación del **Cantar de Mio Cid** o la de arte mayor. En su tratado, corto, didáctico, no juzgó conveniente introducir la discusión de tales versos (sólo da explicaciones sobre las peculiaridades del arte mayor), puesto que no estaban en uso entre los hombres de letras contemporáneos suyos. En trabajos especiales sí expresó sus ideas sobre el verso épico.

Los preceptistas posteriores a Bello cayeron en el hábito de reducir la poesía castellana a los metros silábicos, de acuerdo con la práctica de los versificadores cultos del siglo XIX: así, hay quienes hablan del verso de arte mayor como simple dodecasílabo; pero a fines de la centuria la simplificadora teoría se vió atacada por dos flancos. En primer lugar, los nuevos poetas de América, con Rubén Darío al frente, y luego los de Es-

paña, se lanzaron a ensayar toda especie de formas métricas desusadas, hasta llegar al moderno **verso libre**; al mismo tiempo, las investigaciones eruditas ponían a discusión los problemas relativos a la versificación amétrica de los castellanos medievales y a la acentual de los gallegos y portugueses.

Mucho queda por hacer. El estudio de la versificación castellana es mucho menos sencillo de lo que hasta hace poco parecía. No sólo hay que tomar en cuenta la versificación irregular, amétrica, cuyo análisis apasiona en estos momentos a cuantos se interesan en los viejos cantares épicos: hay que tomar en cuenta también el vasto cuerpo de poesía meramente acentual, o a veces sólo irregular con tendencia al ritmo de acentos, que se descubre en España desde el siglo XV y perdura hasta nuestros días entre el pueblo. De estos metros, solamente dos se han estudiado: el dodecasílabo y endecasílabo anapésticos, muy brevemente pero con gran precisión, por Milá; la seguidilla, con extensión y minuciosidad, por Hanssen. Aquí aspiro a recoger, clasificándolas sumariamente, las manifestaciones de la poesía castellana fuera de los moldes del isosilabismo; sólo omitiré los ensayos de métrica cuantitativa a la manera latina.

Junto a la irregularidad del verso se presenta otra, menor en importancia: la irregularidad de las combinaciones estróficas, en virtud de la cual no sólo se mezclan versos de diferentes medidas, sino que las estrofas, en vez de repetirse con arreglo al principio de la isometría, se suceden en desorden. Nuestra poesía culta practica la heterometría: en las silvas, por ejemplo; la poesía popular también la conoce.

PEDRO HENRÍQUEZ UREÑA.

#### EL INDIVIDUO Y LA LENGUA

La participación del individuo en la lengua ofrece, por el hablar y el oír, dos caras. Lo que las mantiene unidas se llama “saber la lengua”. Quien sólo practica un idioma oyéndolo o leyéndolo, y no también hablándolo y escribiéndolo, no sabe ese idioma. Inútil preguntar qué es más importante: el hablar o el oír, el entender o el dar a entender. Hay ocasiones, verdad es, en que interesa más un lado que otro; pero se van relevando de tal modo que, así como al marchar se mueven alternativamente la pierna derecha y la izquierda, así gracias a ese alter-

nar, se cumple la ley de su mutua correspondencia. En tanto que una de las partes trabaja, la otra no puede tampoco alcanzar pleno reposo. El que habla es su propio oyente; el que escribe es su propio lector; el que escucha con plena comprensión es un co-hablante silencioso, y el descifrador de un manuscrito no puede menos de ir trazando mentalmente los caracteres que ve.

Hasta qué punto es el hablar una especie de imagen especular del oír, lo podemos ver, por ejemplo, en que una lengua caracterizada como esencialmente analítica siempre aparece también, en la misma medida, como sintética: a saber para el oyente o lector. Las altas torres del período ciceroniano, si quiere el lector entenderlas, deben ser demolidas y allanadas. La lengua francesa, comparada con la alemana, podrá impresionar como analítica, pero para el oyente es sintética. El francés, al hablar, suele ir enumerando de tal modo sus palabras que, en el mismo orden en que se desgranán de la boca del hablante, al punto el oyente las va recogiendo, examinando y enhebrando, con lo cual ya tiene en ellas una unidad inteligible: su síntesis. Cuando un alemán habla, y especialmente cuando escribe, hay que dejar que su frase corra hasta el final, para tener entonces la punta del ovillo. El francés habla analíticamente y con predominio de conceptos, de tal modo que hay que escucharle sintetizando e imaginando. El francés quiere tener oyentes que vayan pensando con él. El alemán quiere ser atendido y tras-pensado. Es como si la lengua alemana, al hablar, pagara de golpe sus cuentas y no contando cada moneda ante el cobrador, como la francesa. En resumen, cuando calificamos una lengua de "relativamente analítica" debemos tener muy presente que, al hacerlo, la estamos comparando con dos cosas distintas: en primer lugar, con otra lengua predominante sintética; en segundo lugar, consigo misma, puesto que siempre lo hablado analíticamente es, a la vez, escuchado sintéticamente.

Si los lingüistas parten las más veces del hablar y no del oír, esto no es, en el fondo, más que una convención y no una necesidad lógica: convención que les ha costado ya muchas confusiones. Las controversias que continúan surgiendo de tiempo en tiempo entre los verdaderos lingüistas y los llamados filólogos se deben casi siempre a que los filólogos toman como objeto de estudio más bien el leer y oír que el hablar. Así se explica, por ejemplo, la desaprobación que a los más rigurosos de nuestros lingüistas les merecen los diccionarios usua-

les de un solo idioma o bilingües, que son obras esencialmente filológicas. Con aclarar la significación de una palabra mediante otras palabras de la misma lengua o de otra diferente, no se atiende sino a medias a los intereses específicos de la Lingüística. Pues ésta no quiere sólo saber la significación de una palabra dada sino también las posibilidades y recursos todos — o el mayor número posible — que el hablante encuentra en su idioma para **designar** un objeto dado<sup>1</sup>. Más les importa un diccionario de cosas que un diccionario de palabras, más la designación de las cosas por el hablante que la significación de las palabras para el oyente y el lector. Sin duda, cuanto más resueltamente se haga valer el lado objetivo o el lado conceptual de la investigación lexicológica, tanto más decididamente habrá que volver de los objetos o de los conceptos objetivos a las palabras y a sus significaciones, si es que no se quiere salir por entero de la Lingüística y perderse en lo histórico-cultural. Designación y significación se comportan de modo parecido a como lo hacen el hablar y el oír, como el concepto verbal y la intuición verbal, como el análisis y la síntesis: se trata siempre de dos aspectos de una misma cosa que, a pesar de sus celos ocasionales y precisamente gracias al celo con que se afanan por el objeto común, están irrevocablemente destinados el uno al otro.

KARL VOSSLER.  
*Filosofía del lenguaje.*

1. El autor se refiere a la doble dirección filológico-lingüística de la *semasiología* y de la *onomasiología*.

#### CÓMO SACAR PROVECHO DE LAS CORRECCIONES

Corregir, piensan algunos, es, según nuestro diccionario, enderezar, volver regular lo que no lo es, hacer bien lo que está mal. El corrector debe, pues, reemplazar el término impropio por el término que conviene, reconstruir la frase mal construída, substituir la expresión viciosa por la expresión irreprochable y, para ir hasta el fin en este orden de ideas, poner frente al deber mal hecho, el deber bien hecho.

Y bien, ¡no! Decimos nosotros: Quien rompe los vasos, los paga. Es de aquél que hace mal procurar rehacer bien.

El papel del corrector es dirigir, secundar los esfuerzos de sus alumnos y no sustituir por sus propios esfuerzos, los de aquéllos.

Si bastara mostrar a un alumno lo que está bien para impedirle que haga mal, los ejercicios de composición literaria serían inútiles: ¿los buenos autores no ofrecen acaso una multitud de modelos perfectos?

Cuando un corrector ha señalado en un deber un vicio de composición o de forma, cuando ha subrayado una expresión porque es impropia o incorrecta, el alumno no debe contentarse con copiar distraídamente las anotaciones; buscará de dónde proviene la incorrección o el error de método, rectificará sobre el deber mismo, y (allí está la utilidad capital de la corrección, hecha mucho más en vista del porvenir que del pasado) tomará la resolución de no caer más en las mismas faltas, desde su próximo ensayo. A este precio, solamente, el progreso llega a ser metódico y seguro.

Insignificante es por el contrario, el provecho que un alumno puede sacar de un deber modelo. No somos del todo partidarios del modelo que consideramos, casi siempre, como inútil, a veces hasta perjudicial.

Comprendemos la utilidad del modelo de un problema de matemáticas, puesto que en matemáticas, la verdad es una y absoluta; asimismo si un problema admite dos o tres soluciones diferentes, éstas no pueden conducir más que a la misma conclusión.

Pero cuando se trata de composición literaria, "cada uno su verdad" como diría el escritor italiano Pirandello.

Dar el modelo de un deber de composición es dejar creer que sólo son buenos los trabajos de alumnos que, por azar, se le parecerían, y que todo el resto es malo. Es desalentar a los espíritus curiosos y osados por una parte, y estimular la imitación servil, por otra.

Acabamos de afirmar que el más grande provecho que se obtiene de la corrección, es para un alumno, reconocer sus faltas y tratar de corregirse: ¿se cree que un alumno pueda descubrir todas sus faltas con la lectura de un deber modelo?

El modelo se opone a la personalidad; por lo tanto, es ante todo, de vuestro trabajo personal, de vosotros mismos, y no tanto del exterior, que derivarán vuestros progresos.

¡Trabajad! Todo se aprende a fuerza de trabajo, el arte de redactar como el resto. "Es un oficio hacer un libro como ha-

cer un péndulo", dice La Bruyère, y ¿quién os pide hacer un libro?

¡Trabajad! No hay medio más seguro para llegar a escribir bien: todo trabajo lleva con él su recompensa.

E. TRIBOUILLOIS.  
*Apprenons à rédiger.*  
Librairie Delagrave. París, 1950.

Traducción de Hilda R. Scaccheri.

### EL ESPAÑOL EN LA GEOLINGÜÍSTICA

Uno de los factores que más influyen para valorar, custodiar y mejorar el propio idioma es el conocimiento del puesto que ocupa en el concierto mundial de lenguas de nuestro ámbito occidental. Y este conocimiento es tanto más necesario a los que tenemos por vocación y por misión la profesión de escritores.

La extensión geográfica, política y económica, el número y nivel de cultura de los hablantes de la misma lengua, así como la mayor o menor unidad de ésta, son los factores sobresalientes que dan por resultado la expansión de la misma.

El español nacido en Castilla, región cántabra llamada Castiella y después Castilla por sus numerosos castros fortificados, fué una lengua que se diferenciaba notablemente de las demás romances de Hispania, como el gallego, vasco, catalán, aragonés, leonés. Según frase de don Ramón Menéndez Pidal "la nota diferencial castellana obra como una cuña que, clavada al Norte, rompe la antigua unidad de ciertos caracteres comunes románicos y penetra hasta Andalucía". Del siglo X al XIV el forcejeo del castellano es continuo por toda la Península, para culminar con un período de madurez lingüística en que brillan las grandes figuras literarias de los siglos XVI y XVII.

Abiertos los caminos del mundo para España con el descubrimiento de América, el castellano, convertido en español, se expande y arraiga por una gran parte del continente americano, por sectores del africano, del oceánico, y por aquellas regiones de Europa en que España ejerció hegemonía política en los siglos XVI y XVII.

Como el español ha sido una lengua colonizadora, lo mismo que el inglés y el portugués, su expansión ha llevado entrañado

un desplazamiento profundo y arriesgado del idioma. Para colonizar lingüísticamente hay que enfrentar la lucha o la fusión con las lenguas indígenas; por otra parte, la aclimatación a países y razas extrañas trae como consecuencia inevitable el riesgo de que surjan divergencias idiomáticas profundas, y de que proliferen los regionalismos y localismos.

Sin embargo, tanto el español como el portugués, en América son fuertemente conservadores y mantienen indelebles los rasgos característicos del idioma, en contraste con el inglés, que en este Continente ha sufrido grandes transformaciones.

Claro es que al expandirse y desplazarse el español por el mundo se han formado zonas lingüísticas típicas que, dentro de la unidad común del castellano, resaltan por sus diferencias georaciales y políticas. Entre los idiomas occidentales, el español ocupa el segundo lugar, con 160.000.000 de hispanohablantes, el inglés el primer puesto, con 260.000.000, y el alemán el tercero con 100.000.000. Pero los números de por sí no nos dan noción exacta de toda la expansión de una lengua, porque el alemán se habla sólo en Europa —nos referimos a comunidades políticas y no a individuos que lo sepan o lo hablen—, y en cambio el inglés y el español se hablan en todo el mundo.

Por lo que hace al español, en España lo hablan sus 29.000.000 de habitantes, en América son más de 120.000.000, en Filipinas sobrepasan los 500.000, y en Europa, Asia y África unos 200.000 en comunidades de judeo-hispano-orientales (Ladino) y judeo-hispano-africanos (Hakitia), principales núcleos de la dispersión judeo-española del siglo XV, y que han mantenido en toda su pureza el castellano de aquella época.

En la actualidad el español tiende a aumentar su número en América, donde se pueden considerar zonas hispanohablantes con características propias: la Mejicana, la Antillana, la llanera, la Andina y la Rioplatense. En cambio, existen zonas de competencia anglo-española en el sur de Estados Unidos, en los antiguos territorios mejicanos —Nuevo México, Texas, Colorado, Arizona, California—, y en Filipinas, donde se sigue hablando el español; aunque es de prever que allí no se expanda más y sí, por el contrario, disminuya, suplantado por el inglés. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que en Filipinas, desde su independencia, ha resurgido con briosa pujanza el estudio del español mezclado ya con infracciones de tagalo.

Literaria, política, social y económicamente considerado, el español es uno de los idiomas de más perspectivas en el mundo, pues está unido al porvenir de América Latina, y la América

Latina es una unidad espiritual e idiomática de pueblos jóvenes en plena evolución, rápida y ascendente, que cada día aporta al acervo común y sagrado de nuestro tesoro idiomático, más modalidades, folklóricas y dinámicas nuevas, verdaderas hormonas de rejuvenecimiento que matizan y salpican con gracia el lazo común idiomático de nuestra gran familia hispanohablante.

Por eso tenemos fe en que el español en América, sin renunciar en un ápice a la unidad lingüística esencial e intangible, aflorará cada día más con mayor pujanza, por el aporte idiomático de sus múltiples pueblos, y de sus modernos literatos y periodistas.

J. L. IZQUIERDO HERNÁNDEZ.

#### ALEGORÍA Y METÁFORA

Las mitologías, como lo indica su nombre, deben haber sido las lenguas propias de las fábulas; de modo que, siendo las fábulas, como se ha demostrado antes, géneros fantásticos, las mitologías deben haber sido sus alegorías propias. Este nombre, según se observó en los *Axiomas*, significa *diversiloquium*, en cuanto que no con identidad de proporción sino de proporcionalidad, por decirlo en términos escolásticos, las alegorías significan las diversas especies o individuos comprendidos bajo estos géneros. Tanto es así, que deben tener una significación unívoca que comprenda una razón común a sus especies o individuos (como Aquiles, una idea de valor común a todos los fuertes; o Ulises, una idea de prudencia común a todos los sabios). Estas alegorías deben ser las etimologías de los lenguajes poéticos de orígenes unívocos, así como los de las lenguas vulgares son frecuentemente análogos. Y esto nos da también la definición de la palabra "etimología" que es lo mismo que *veriloquium*, así como su lengua fué definida como *vera narratio*.

Son corolarios de esta lógica poética todos los primeros tropos, de los cuales el más luminoso y por su comienzo el más necesario es la metáfora, tanto más admirada por dar sentimiento y pasión a las cosas insensibles debido a la metafísica antes razonada. Los primeros poetas concibieron los cuerpos como substancias animadas, sólo capaces de aquello

que ellos mismos podían experimentar, o sea, sentimiento y pasión, y con ellos hicieron sus fábulas. Así toda metáfora de esta índole viene a ser una pequeña fábula. De ahí surge esta crítica sobre la época en que nacieron estas fábulas; todas las metáforas que tienen semejanza con los cuerpos para significar trabajos abstractos de la mente deben pertenecer a los tiempos en que comenzaron a esbozarse las filosofías. Y esto se demuestra así: en todas las lenguas las palabras necesarias a las artes y a las ciencias, tienen orígenes rurales.

GIAMBATTISTA VICO.  
*La scienza Nuova seconda.*  
Ed. Aguilar. Buenos Aires.

Traducción de Manuel Fuentes Benot.

## LIBROS Y REVISTAS

MAURICE REUCHLIN, *Histoire de la Psychologie*. Col. "Que sais-je?" Presses Universitaires de France. 1957.

Esta breve *Historia de la Psicología* reserva un mérito original que consiste en exhibir el itinerario determinado por el desarrollo de las disciplinas psicológicas, con el fin de señalar, a través de la diversificación de enfoques que corresponden a cada dominio, el curso de sus problemáticas fundamentales y de "las formas de pensamiento mejor adaptadas a su solución". La unidad de la psicología sólo podrá lograrse, expresa el autor, mediante la asimilación de aquellas múltiples especializaciones y en tanto se adviertan sus enlaces y coincidencias. Con tal propósito, constituyen sus temas fundamentales las siguientes disciplinas: psicología experimental, psicología animal, psicología diferencial, psicología patológica y método clínico, psicología infantil y psicología social.

La Psicología Experimental se aborda desde sus orígenes en el campo físico y fisiológico. Son así destacadas las contribuciones de Weber y Fechner, la obra de Wundt y la creación del primer laboratorio de psicología experimental en 1879. Con respecto a los procesos superiores se resumen los trabajos de Galton, Ebbinghaus y las investigaciones de la escuela de Würzburg.

Asimismo se ponen de manifiesto los aportes de la Gestalttheorie y las reacciones de Pavlov, Bechterev y Watson al movimiento introspeccionista.

Al señalar las direcciones más importantes de la psicología experimental en nuestro tiempo, resalta la labor psicométrica y la lección y orientación según el criterio de las diferencias individuales.

La Psicología Animal, que en buena medida enlaza con la anterior, registra las investigaciones de Reamur, Descartes, Darwin, Loeb, Jennings, Thomas, Yerkes, Köhler, Guillaume, Watson, etc., destacando que en virtud del estudio objetivo de las conductas animales, se contribuye a la mejor comprensión de las conductas humanas. Valga para el caso el comportamiento de las abejas y su proyección con respecto al desarrollo de la psicología social.

Al considerar la Psicología Diferencial como disciplina, puntualiza la distinción entre el planteo de las psicologías anteriores de tinte conceptual y legal y el enfoque individual, si bien aun dentro de grandes cuadros estadísticos. Destaca los aportes de Galton, Spearman, Burt, Godfrey Thomson y la significación del análisis factorial que intenta fundamentar las teorías relativas a las diferencias individuales y el desarrollo de las aplicaciones.

La Psicología Patológica y el Método Clínico son considerados partiendo de Ribot, para señalar que recién con Pierre Janet se afirma el carácter original de la psicología y su autonomía con respecto a la Filosofía y a la Fisiología. Es entonces cuando se "ensamblan actos con significación, orientados hacia un fin y cuya unidad reside en el valor funcional común". Se analizan los aportes de Dumas, Charcot y Janet mismo para pasar de allí al despertar psicoanalítico con Bernheim, Breuer y la dirección sistemática de Freud.

No olvida el autor de resaltar el importante carácter de la Psicología Clínica, su reacción contra las nociones conceptuales y estadísticas y el enfoque peculiar de Witmer y Lagache, de tan alta significación y lucidez en la época contemporánea.

La Psicología Infantil es considerada en su mayor parte en función de dos importantes tratadistas: Piaget y Wallon, que parecerían agotar todas las problemáticas en los planteos divergentes acerca de las nociones de estado y evolución.

Finalmente, la Psicología Social exhibe el itinerario complejo que va desde A. Ross hasta las técnicas sociométricas de Moreno

pasando por Mc Dougall, Ch. Blondel, W. T. Thomas y, muy particularmente, Kurt Lewin con su concepto de campo vital psicológico aplicado a la dinámica social.

Es obvio indicar que la brevedad del libro que comentamos no permite exámenes amplios según se cumplen en las importantes historias de la psicología de Boring y Brett. Pero, sin duda, esta pequeña obra constituye un itinerario y una guía útil para situarse ordenadamente en los terrenos de la investigación. Por cuya razón habrá de recurrirse, en la medida de una mayor exigencia, a los estudios particulares de los autores sumariamente comentados.

Digamos, por último, que este trabajo pretende primordialmente establecer, que "en el esfuerzo por asimilar las múltiples especializaciones es quizá donde reside el difícil medio de comprender mejor la unidad y el papel de la psicología, para llegar también a comprender mejor al hombre".

LUIS MARÍA RAVAGNAN.

A. RODRÍGUEZ MOÑINO, Don Bartolomé José Gallardo (1776-1852). Estudio bibliográfico. Sancha. Madrid, 1955.

Contiene una Nota previa de Zarco del Valle y Sancho Rayón; un prólogo del autor; 174 referencias y un apéndice: cincuenta cartas inéditas.

La obra de Bartolomé José Gallardo promovió, en su tiempo, juicios opuestos. Unos colocaron su figura en un pedestal y otros, la condenaron al desprecio. Estébanez Calderón lo llamó "parlador de oro y llavero del idioma"; Cánovas del Castillo afirmó que España debía olvidar que "hubo en ella un escritor de nombre Gallardo", y no faltó quien lo calificara de "pirata de las letras". Hoy, el erudito extremeño figura en cualquier diccionario biográfico, cuando menos como autor del *Ensayo de una biblioteca española de libros raros y curiosos*, obra ordenada por Del Valle y Rayón. La discrepancia no fué consecuencia de apreciaciones dispares ceñidas al contenido literario de la labor. Hay razones para suponer que las actividades políticas de ese cultor de las letras, así como la hipercrítica con que juzgó las producciones ajenas, fueron factores concurrentes, si no decisivos. Gallardo —poeta, traductor, bibliógrafo, gramático,

polemista— profesó ideas que encendieron enconada resistencia y le acarrearón graves sinsabores; no se preocupó de atemperar sus apreciaciones ni de elegir las palabras; sembró vientos... Producida la tempestad, la valiente defensa de sus convicciones, que sostuvo a riesgo de desventajas y tribulaciones, pasaron inadvertidas para muchos y éstos olvidaron inclusive lo que está por encima de las pasiones desatadas en otros campos. "Como le acometiese la peste política —se lee en el prólogo de *Ensayo de una biblioteca española de libros raros y curiosos*— malogró por ella el sazonado fruto de útiles y continuas investigaciones. Al embarcarse en Sevilla tumultuariamente con el gobierno provisional a 13 de junio de 1823, perdió todo su equipaje y sus escritos literarios, bibliográficos y gramaticales, parte despedazados por el pueblo, parte arrojados a las aguas del Guadalquivir. Semejante contratiempo no le descorazonó sin embargo, antes hubo de empeñarle en comenzar de nuevo su tarea en edad de cuarenta años, como si se encontrase en el hervor y entusiasmo de la primera juventud".

Se han escrito sobre la obra de Gallardo varios estudios. El de Rodríguez Moñino, que motiva esta glosa, completa los anteriores, al par que tiende a enaltecer la memoria del distinguido bibliógrafo y a rendirle homenaje. Este último propósito está expreso en el siguiente comentario inicial: "Sin pena ni gloria, como si de un escritorzuelo más de tres al cuarto se tratara, ha transcurrido el primer centenario de la muerte del doctísimo bibliógrafo don Bartolomé José Gallardo. Ninguna pluma oficial ha recordado, con tal ocasión, los indiscutibles méritos de un ilustre erudito, de un sagaz escudriñador de nuestra literatura y uno de los hombres más injuriados por incomprensidos que ha habido en el siglo XIX". "...Mientras haya en el mundo interés por la lengua y literatura españolas, a Gallardo habrá que acudir en la seguridad de encontrar siempre en sus noticias, valiosos elementos de juicio".

Diferentes temas atrajeron la atención de Gallardo. Cuando dejaba de hurgar en las bibliotecas, tan pronto traducía un texto de higiene, como escribía versos o estampaba consejos de predicación; pero nunca descuidó las cuestiones gramaticales para las que estaba singularmente preparado. Dedicó a esta materia tanta atención que don Joaquín González Muela encontró material suficiente para escribir "Bartolomé José Gallardo, gramático". Tuvo trece ediciones el *Diccionario*

crítico-burlesco, publicado "para inteligencia de ciertos escritores que por equivocación han nacido en España"; colaboró en la "Revista Gramatical de la Lengua Española"; otros órganos de difusión dieron cabida a sus producciones; mantuvo correspondencia con Bello, y en la carta a don Miguel José Moreno que la *Antología Española* divulgó con el título: "Del asonante, su naturaleza, y esquisito mecanismo; misterio rítmico, no penetrado por nadie, hasta que lo descubrió el autor de la siguiente carta", lamenta la pérdida de trabajos de la misma índole, listos para imprimir o en preparación: *Diccionario autorizado de la Lengua Castellana*, *Vocabulario provincial Americano*, *Diccionario ideo-pático Español*, *Filosofía de la Lengua Castellana*, *Prosodia y Arte Rítmica Española*. Se ocupó de los diminutivos ("donde el Castellano ostenta —dijo— un primor esquisito, de nadie todavía bien advertido y por mí reducido a reglas"). Frente a los errores de imprenta con que se publica una de sus producciones, se horroriza; señala los yerros, los enmienda, hace gala de sus conocimientos ortográficos (él usaba una ortografía propia) y etimológicos y expresa, a modo de profesión de fe: "Mala vergüenza sería que yo al cabo de mis años, encastillado, como yo últimamente me he encastillado (por bien de paz) en el conocimiento de los libros y la lengua de mi patria, me dejase batir dentro de mis propios atrinchamientos. ¡No faltaba mas!".

La lectura del libro de Rodríguez Moñino termina de convencer a quienes se resisten a condenar el nombre de Gallardo al olvido y despreciar una obra que está por encima de las opiniones técnicas divergentes y de las pasiones políticas.

CLEMENTE ORLANDI.

FELIPE COSSÍO DEL POMAR, *Crítica de Arte*. Fondo de Cultura. Méjico.

A más de ser un descollante y original ensayo, *Crítica de Arte*, magníficamente editado en un opulento volumen por el Fondo de Cultura, resulta una forma completamente nueva de tratar la historia del arte, urgida como está de un remudamiento de enfoque capaz de liberarla de las casillas convencionales en que la aprisionó la rutina, de modo particular

el período crucial de los últimos cien años, coincidente con el que indica el subtítulo de la obra, o sea de Baudelaire a Malraux. Estima el autor de esta obra singular, que la verdadera crítica de arte la inicia el poeta de las Flores d'el Mal, si bien los más aptos para la tarea suelen ser los que han practicado la pintura o la escultura.

Ello nos induce a preguntar si el inusitado desarrollo proleptico de las artes en el lapso de marras no se debe a la levadura crítica, a lo que contestaríamos, en parte y sólo en parte, afirmativamente, dada la función creadora y estimulante asumida por los críticos, especialmente en lo que llevamos de siglo, conforme lo ilustran los casos de Apollinaire, Marinetti, Raynal y otros. Pero ésta es no más que una de las tantas cuestiones que suscita el fecundo substracto polémico del a la vez pintor y polígrafo peruano, en quien una erudición vasta y múltiple no es un sedimento inerte sino madre de inquietadores fermentos. El lector se siente en medio de un océano agitado por innumerables opiniones encontradas, aparentemente sin cronología, pero no tarda en hacerse cargo de que un piloto en extremo avezado conduce con seguridad y hábiles marchas y contramarchas al buen puerto deseado, proporcionando un viaje impelido por un empuje vigoroso, que resulta tanto más movido y sugestivo.

Cossío del Pomar hace hablar a una multitud de críticos, seleccionados con puntería de diestro tirador, interviniendo a ratos él también con discreción de moderador o sutil ironía limeña, pero con opinión sólida y destacando lo que hay de auténtica óptica pictórica en toda la algarabía. Precisa, en suma, paladear, antes de nada, los colores suculentos, las ricas tonalidades, las jugosas texturas, los sólidos empastes, el nervio del dibujo. Pero, ¿se reduce a eso la pintura? That is the question. El autor deja entrever que no se trata de simples manchas con calidades específicas. Un color ha de reflejar una luz o una vibración interior, y el equilibrio de una composición bien trabada revela una estructura espiritual. Estas correspondencias con determinada realidad humana se vinculan y combinan con otras realidades. El arte no se contrae a una matemática de proporciones y a manchas agradables. Requiere algo más que la fórmula de la elegancia florentina o la solemne majestad romana para hacer un hermoso edificio. El autor incita a reflexionar con su inclusión de las certeras opiniones de Renoir, "hombre de pinceles más que de libros", junto con las de Lhote, espíritu en sumo grado intelec-

tual, pero se echa de ver que la mirada de éste resulta más abarcadora, clara y coherente. Una de las fallas de nuestra época consiste, justamente, hasta entre los intelectuales, en confundir la parte con el todo, sin contar que el arte Renoir contiene mucho más que pintura.

El pintor que no teoriza está condenado al estancamiento. Delacroix, Cézanne, Gauguin, Seurat y Van Gogh ofrecen ejemplos de inquietudes fecundas. La vasta y orientadora visión panorámica que presenta el propio Cossío del Pomar no puede ser sino hija del matrimonio entre la sensibilidad y un conocimiento rico, sólido y múltiple. Acaso el afán de escrupulosa depuración imparte un ligero tinte conservador a su fascinante, extraordinaria y original **Crítica de Arte**, óptimo fruto bien madurado al calor de una larga meditación inteligente, devota y profunda.

MARCELO POGOLOTTI.

GILBERT HIGHET, *El arte de enseñar*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1956.

El maestro de sensibilidad e inteligencia aguda se siente conmovido ante la complejidad y magnitud del problema educativo.

Su saber pedagógico es arte por su dirección operativa y ciencia en cuanto posee principios valederos bajo toda condición. A la vez es un saber conductor de la práctica porque su fuente de alimentación, es un concreto existente: el Hecho Educativo, con el cual guarda una irreductible relación.

Su acción pedagógica no es esquema racional ni su esquema racional es acción. Lo espinoso y difícil de su tarea es encontrar el punto de inserción de lo existencial en lo esencial.

Precisamente es en la realidad palpitante y compleja del hecho educativo donde el autor concentra su interés. No estamos ante una obra de profundidad sistemática, sino ante un planteo espontáneo y fluido donde las impresiones, observaciones y reflexiones del autor se suceden con la riqueza de la misma vida, no para darnos una teoría más acerca de la educación, sino para ofrecernos la visión recogida a través del buceo en la experiencia propia y ajena.

Afirma en su Introducción: "la enseñanza no se limita a los padres y a los maestros profesionales; en todos los oficios e industrias hay maestros y aprendices. Dondequiera que haya principiantes y expertos, viejos y jóvenes, se desarrolla alguna clase de aprendizaje y enseñanza. Todos somos educandos y todos somos maestros. Piense en su propia vida individual. Mucho de ella es rutina, algo diversión. El resto está constituido por aprendizaje y enseñanza".

El problema del maestro concentra el interés del segundo capítulo. Estudia cuidadosamente las ventajas y dificultades de su trabajo y las condiciones que debe reunir. Señala la pobreza como su principal escollo: "Las cumbres de la profesión ofrecen algunos premios y unas cuantas posibilidades lucrativas, pero el maestro común, en todas partes tiene que resignarse a una vida de digna pobreza".

Entre las ventajas de su labor exalta la dignidad de la tarea que realiza: "Enseñarle a un muchacho la diferencia entre la verdad y la mentira impresas, hacerlo pensar sobre el significado de "poesía" o "patriotismo", oírle polemizar con usted esgrimiendo los hechos y argumentos que usted mismo le ha ayudado a encontrar, y que él mismo ha afilado y adecuado a sus propias fuerzas, proporcionan la misma satisfacción que encuentra un artista cuando del lienzo en blanco y con colores químicos, crea un cuadro, o un médico al comprobar cómo un pulso enfermo se recupera y transmite energías renovadas".

Nos enumera las condiciones de un buen maestro en el siguiente orden: saber a fondo lo que enseña; que le agrade la materia que transmite y que conozca profundamente a sus alumnos, para lo cual nos enumera varias tipologías.

Como cualidades imprescindibles de carácter deberá poseer: memoria, fuerza de voluntad y bondad.

El capítulo tercero nos habla de los métodos del maestro, analizándolos a través de las tres etapas de la enseñanza: preparación, transmisión y comprobación de rendimiento. Señala en primer término la importancia de la planificación: "Solamente los profesores decididos y de amplia visión pueden bosquejar un plan de trabajo y ampliarlo hasta la meta que han pretendido alcanzar". La renovación constante y el continuo abreviar en las fuentes originales serán los dos pilares de esta etapa.

Ya en el problema de la transmisión de esos conocimientos nos ofrece un estudio del método: a) expositivo; b) tutorial