

Revista de Educación

(ENERO - MARZO 1957)

REVISTA DE EDUCACIÓN

ENRIQUE BONFANTI

E. ACEVEDO DÍAZ

ELISA ESTHER BORDATO

CÓRDOVA ITURBURU

RICARDO MUSSO

HIPÓLITO SOLARI YRIGOYEN

EMMA FAURA VARELA

MANUEL B. TRÍAS

Año nuevo y educación

El monólogo «Ser o no ser» y el existencialismo

La fonética descriptiva

Encanto y perennidad del cubismo

La percepción extrasensorial

El problema del indio en la Argentina

Geografía turística argentina

La sonrisa de la Gioconda

ESTUDIOS Y TRADUCCIONES

G. DUMÉZIL, *Los seis primeros nombres de número*. JULIÁN CÁCERES FREYRE, *Joaquín V. González y el folklore riojano*. ENRIQUE E. CARACCILO TREJO, *Consideraciones sobre lo lírico y lo épico*. V. G. L. VAN SOMEREN, *Nectarinia de larga cola bronceada*. ARTURO MARASSO, *La exaltación de la flor*.

ACTUALIDAD PEDAGÓGICA

RENÉ BOIREL, *La creación artística*. A. BLASI BRAMBILLA, *La autonomía disciplinaria*. AUGUSTO CORTINA, *Experiencia docente*. L. R. ÍSOLA, *La educación y John Dewey*. F. ALQUIÉ, *La vocación y la moral del lenguaje*. ISMAEL MOYA, *El folklore en las clases*.

LECTURAS

J. E. RODÓ, *Reformarse es vivir*. ADÁN QUIROGA, *Las montañas catamarqueñas*. A. HUMBOLDT, *Reflexiones sobre la naturaleza*. ANGEL CABRERA, *Precursores de la alfarería*. A. SUARÈS, *San Cézanne*.

LENGUAJE Y ESTILO

CARLOS A. DISANDRO, *Gramática e historia de la lengua*. VALÉRY LARBAUD, *La puntuación literaria*. C. ORLANDI, *Conjugaciones dudosas*.

LIBROS Y REVISTAS

CHARLES AUBRUN, *Histoire des lettres hispanoaméricaines*. ERNST R. CURTIUS, *Literatura europea y Edad Media latina*. JEAN LHERMITTE, *Los sueños*. PAUL RIVET, *Bibliografía de las lenguas aymará y quichua*. ADOLFO SALAZAR, *La música orquestal en el siglo XX*. LA REDACCIÓN, *Comentarios y extractos de Revistas*.

NOTICIAS Y COMENTARIOS

P. H. MICHEL, *Sobre el número y la belleza*. M. POGLOTTI, *Ciencia y conciencia*. H. C. BLOTTO, *Comentarios sobre el fraude de Piltdown*. N. M. TAVELLA, *Seminario sobre lectura*.

CRÓNICA

R. JUARROZ, *Aspectos del teatro contemporáneo*. L. T. PRIETO, *El niño y su universo poético*. JULES CARLES, *La conquista del medio*. A. R. MAZZOCCO, *Acerca de Carlos Chaplin*. RAMÓN T. GARCÍA, *Estampas platenses*.



INTERVENTOR NACIONAL EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
Coronel don EMILIO A. BONNECARRERE

MINISTRO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
Doña ELENA A. ZARA DE DECURGEZ

SUBSECRETARIO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Don GUILLERMO A. NAVEIRO

DIRECTOR DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN
Don ARTURO MARASSO

SECRETARIA DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN
HAYDEE C. BLOTTO

La REVISTA DE EDUCACIÓN se publica mensualmente y forma volumen, con numeración corrida, cada tres números. La correspondencia y las colaboraciones deben enviarse a la calle 57-777, La Plata, República Argentina.

Revista fundada por SARMIENTO en 1858

Esta Revista se envía gratuitamente a las escuelas, instituciones y bibliotecas. Se vende en librerías a doce pesos.

Enero de 1957

Año II Nº 1 (Nueva Serie)

REVISTA DE EDUCACIÓN

Año nuevo y educación

FUNCIÓN MORAL DE LA EDUCACIÓN

La imagen que compara la vida humana a un viaje no ha perdido nunca su vigor de expresión y lozanía. El río del tiempo avanza implacable y, como el navegante, se encuentra el hombre arrastrado en sus aguas, escrutando el horizonte en busca de la esencia del universo, para encontrarse en ella e identificarse a sí mismo.

Pero ocurre que la conciencia humana, que busca un paliativo a su angustia, salvándose del naufragio vital en la comprensión esencial del mundo, es incapaz por sí misma de alcanzar aquello que persigue. De ahí los múltiples sistemas, creados por el hombre, que proclaman contener la verdad, dejando a la postre, una patética sensación de vacío intelectual y frustración moral.

La iniciación de un nuevo año debe ir acompañada con un alto designio de examinar nuestras convicciones fundamentales, adecuarlas a una concepción del mundo conforme a nuestra dignidad humana y, si es preciso, rectificar propósitos.

Por tal motivo juzgo oportuno exponer en las páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN, algunas consideraciones sobre la necesidad imperiosa de restaurar las normas morales en nuestra sociedad, por medio de la educación, tema que, al propio tiempo nos lleva por sí mismo al análisis de los principios normativos de nuestra posición ante la vida.

Se ha atribuido siempre a la educación una función formativa, pero cabe preguntar: ¿Cuál debe ser la finalidad esencial de esa formación impartida por los sistemas educativos? Indudablemente esa finalidad debe ser la enseñanza del recto uso de la libertad, es decir, de las normas morales, particularmente de las que tienen relación con la convivencia, pues la educación forma seres destinados a vivir en sociedad.

Para cumplir esa función los sistemas educativos deben fundamentarse en una acertada concepción del mundo y de la vida, partir de una filosofía que abarque íntegramente al hombre y llegue a conclusiones ciertas en materia social, económica y política.

¿Cuál es la filosofía que debe servir de base a la educación?

LA CONCEPCIÓN DEL MUNDO Y LA EDUCACIÓN

Hay muchos sistemas de filosofía, pero es posible clasificarlos, reducirlos a un número limitado. Todas las concepciones metafísicas, pese a sus divergencias aparentes, se reducen, según Hartmann, a tres sistemas:

Primer sistema: el naturalismo. Es eminentemente materialista y, por lo tanto, niega la existencia de lo espiritual y proclama el culto de la materia.

Si queremos examinar todo lo que el hombre es, hace, siente, quiere y piensa en la concepción naturalista, debemos partir de los impulsos animales, que son lo primero, lo exclusivo mejor dicho, para esta concepción. El ideal práctico del hombre, considerado como naturaleza, es la satisfacción de los instintos, una voluntad de goce que por sobre todas las cosas pone el placer. El naturalismo tiene como representantes en la antigüedad a Demócrito, y en los tiempos modernos a Hobbes, entre otros.

Segundo sistema: el idealismo objetivo. El mundo se concibe como una unidad y todas las cosas están hermanadas por el sentimiento, que es un flúido que penetra todo el universo y le confiere unidad. Este sistema es un panteísmo sentimental, fundado en una simpatía cósmica. Sus representantes en la antigüedad, aunque éstos no pensaron en el sentimiento sino sólo en un principio uniformador del universo: Heráclito y Parménides y, entre los modernos, Bruno, Spinoza, Hérder.

Tercer sistema: el idealismo de la libertad que se opone al naturalismo y al idealismo objetivo y es irreducible a ellos. Este sistema es una concepción dualista: sostiene la existencia de dos principios: un principio espiritual, noble, elevado, y un principio material, oscuro, opaco, que es vencido por el principio espiritual.

En esta concepción filosófica hay una exaltación de la personalidad. El espíritu es independiente de la materia, autónomo, regido por principios distintos de los que rigen la mera naturaleza. Gracias al espíritu el hombre tiene un reino personal, fundado en la libertad, con normas y directivas propias.

El ideal humano de esta concepción del mundo es el hombre heroico que corre en pos del ideal sin amilanarse por las luchas, las contrariedades y sin que los fracasos menoscaben su voluntad de elevación y de triunfo.

Los representantes de este sistema son: Sócrates, Platón, Aristóteles, los apologistas y pensadores cristianos, Cicerón, Kant y muchos de la actualidad.

Este último sistema filosófico, el idealismo de la libertad, es el más a propósito para la formación integral del hombre.

Jerarquía de las facultades humanas. Cultura humanista. — Es preciso establecer, ante todo, que la inteligencia y la voluntad son las facultades superiores del hombre. La vida vegetativa y sensitiva, todo aquello que pertenece al cuerpo y a los sentidos, está subordinado a las faculta-

des intelectuales, estéticas y volitivas. El lugar que ocupa cada una de nuestras facultades en el orden de los valores depende de la mayor o menor dignidad de su objeto. Y claro está que la inteligencia y la voluntad tienen por objeto un dominio que trasciende la materia, la supera y especifica al hombre, elevándolo a la esfera de lo moral y lo intelectual.

Las facultades inferiores deben cultivarse y desenvolverse en cuanto son necesarias para la actualización de la inteligencia y la voluntad, y nunca prevalecer sobre ellas ni mucho menos absorberlas.

El deporte, la alimentación, el descanso indispensable para nuestra existencia material, en una palabra, el cuidado de nuestro cuerpo, deben estar dirigidos hacia la realización plena de nuestra vida superior, pues el hombre es un todo compuesto de materia y espíritu y ambos forman un conjunto armónico, están condicionados el uno al otro en su conservación y normal perfeccionamiento.

Tal es el verdadero y profundo sentido que puede y debe darse a la tesis de que el fin del hombre es el desarrollo de sus personalidad.

La educación falla por su base si no tiene en cuenta la jerarquía de las facultades humanas y no se fundamenta en una filosofía de la vida y de la acción auténticamente cultural y humanista.

¿Qué es cultura humanista?

El ser humano es un sujeto de conciencia que se formula interrogaciones acerca de la esencia del mundo en que vive y la esencia del propio sujeto de la pregunta: el yo.

Al conjunto de las respuestas que la razón humana se da a sí misma, afirmándose frente al mundo como una instancia independiente, respuestas que prestan su contenido al mito, a la religión, a la filosofía, a la moral, a la ciencia, al arte, etc., lo llamamos cultura.

La cultura se manifiesta y se despliega en variadas sistematizaciones regidas por valores, cada una de las cuales

da lugar a experiencias comunitarias diferentes en función de su respectivo valor. Tales son la comunidad jurídica, en función de la justicia en el orden de las relaciones sociales, la comunidad ética en función de los principios rectores de la vida moral, la comunidad científica, la comunidad artística, etcétera.

Cultura humanista significa la acción de ayudar al desarrollo de la personalidad de acuerdo a sus facultades y capacidades específicas. Toda obra de cultura ha de comprender, ante todo, a la misma persona humana y el perfeccionamiento de sus facultades superiores.

Los entes culturales exteriores al hombre, carecen de sentido como obra cultural si no están ordenados a esta cultura intrínseca del hombre. La cultura se realiza, en primer lugar, en la inmanencia de la propia persona. La misma cultura social, que tiene por objeto a la sociedad, ha de servir en definitiva a la persona, porque la sociedad a la cual se somete el hombre como individuo o parte de un todo, se dirige como medio al perfeccionamiento de la persona como tal.

La cultura humanista es el timbre de honor de la persona humana, la realización de la verdad, la belleza y el bien; de la verdad y la belleza, por la acción de la inteligencia; del bien, por el obrar moral recto de la voluntad libre, con la colaboración del hacer técnico subordinado al obrar moral. La cultura humanista, la dignificación de la persona humana, particularmente en su sentido más elevado, en su sentido moral, constituyen el objetivo supremo de la educación. Doy al término «humanismo» una amplitud deliberada, refiriéndolo a todo lo decente de una sociedad humana.

Veamos cómo la educación debe cumplir esta misión inculcando en las nuevas generaciones el amor a la solidaridad, principio moral, integrador de las sociedades, y el entusiasmo por los valores fundamentales que son producto de la vida histórica de la comunidad.

La solidaridad social. — En primer lugar, la educación debe inculcar en las nuevas generaciones el amor a la solidaridad social. La solidaridad social es un principio moral que se impone a nuestra conciencia, manifestándonos en forma clara y terminante, el deber que nos corresponde, como miembros de la sociedad, de respetarnos mutuamente en el ejercicio de nuestros derechos y de dispensarnos las atenciones de benevolencia recíproca que exige la nobleza de nuestra condición humana.

La solidaridad social es el problema vital de la hora presente. Las bases mismas de nuestra sociedad se sienten conmovidas por esta crisis histórica que atravesamos, crisis que afecta todos los órdenes de la vida y que tiene su causa fundamental en el cambio, la transformación de las ideas, sobre todo de las ideas morales.

El cambio, la transformación, son una ley ineludible de la historia. Toda historia es crisis, evolución, cambio decisivo. La vida humana, tanto en el plano individual como en el histórico, es un tejido de circunstancias cambiantes e irreversibles, no obstante la aparente repetición de las situaciones.

Crisis y normalidad. Su distinción. — ¿Cuál es, entonces, la definición exacta de la crisis y qué diferencia esencial existe entre la crisis y la normalidad?

La verdadera distinción sólo puede fijarse tomando como sujeto una existencia humana individual o una comunidad determinada que posea, según lo indica el término «comunidad», una base común de cultura e idénticos ideales de vida.

Para una comunidad serán épocas normales aquellas en que, a pesar de la parte inevitable de contraste y de frustración respecto de los propios ideales que traen consigo los acontecimientos, pueda lograrse una adaptación con la circunstancia histórica sobrevenida. Y serán épocas de crisis aquellas en que esa adaptación no sea posible y la inestabilidad, las mutaciones de la historia signifiquen

una desintegración del programa de vida, una ruptura entre las previsiones e ideales comunes y el acontecer histórico.

La época en que nos ha tocado vivir tiene el efecto de arrastrar a los hombres y ponerlos, en medida creciente, al margen de los acontecimientos.

Crisis de la solidaridad social. — La solidaridad social no ha escapado a esa crisis general de las ideas morales. Vivimos en un mundo que a menudo se muestra indiferente a nuestros derechos y necesidades y asume una actitud hostil cuando nuestros intereses chocan con el egoísmo y la emulación que parecen ser características del ambiente.

¿No es verdad que muchas veces, nosotros mismos inventamos mil pretextos, mil subterfugios para sustraernos al cumplimiento del deber, sobre todo cuando ese deber importa algún sacrificio en bien de los demás?

¿No es verdad que otras veces, sin pretexto, sin subterfugio alguno obramos contra el deber que la conciencia nos dicta?

La consecuencia en la amistad, la fidelidad a la palabra empeñada, la disposición generosa para aliviar una desgracia o tender la mano en una situación difícil y hasta el respeto, la obediencia, y el amor dentro del círculo familiar parecen con excesiva frecuencia conceptos vacíos de sentido.

La educación de la solidaridad social. Sus medios. — ¿Qué medios debe emplear la educación para restablecer los vínculos de solidaridad indispensable en toda sociedad bien organizada?

Para inculcar eficazmente en las nuevas generaciones el amor a la solidaridad social debemos ante todo enseñarles una moral integral, pues una de las causas más fundamentales de la solidaridad social es la coparticipación de los miembros de la sociedad en un conjunto determinado y preciso de normas morales.

Esta coincidencia en los principios éticos produce la cohesión de los miembros del grupo en dos direcciones: por un lado, atrae mutuamente a todas las conciencias individuales, en virtud de las semejanzas que entre ellas existen y por otra, las une a la sociedad como tal, cuya condición de existencia depende precisamente de ese conjunto de normas morales que son la parte fundamental de su vida psíquica.

Es evidente que la moral de una sociedad forma una parte primordial de su cultura. Ahora bien: el desarrollo cultural del hombre —condición indispensable de una vida «humana», en el sentido elevado y plenario de la palabra— se verifica en el seno de la sociedad en que vive y sólo a través de ella. Las raíces vitales de la comunidad se hunden en las profundidades metafísicas de la conciencia, orientándola acerca de la significación del mundo y de la vida y del papel que corresponde al hombre en el conjunto del universo.

La moral, como parte esencial de la cultura, crea la armonía dentro de la sociedad y, por consiguiente, los educadores deben inculcar una moral integral, si quieren que la solidaridad se restablezca en el seno de las sociedades modernas.

Análisis sociológico de las causas determinantes de la crisis de solidaridad. — La crisis de solidaridad y, en general, de las ideas morales, es un fenómeno derivado de causas sociales que en sí mismas son inevitables. No podemos eliminar esas causas, pero sí podemos por otros medios racionales y al alcance de nuestro libre albedrío, contrarrestar los efectos funestos por ellas producidos.

En las sociedades poco desarrolladas en volumen y densidad, observa Durkheim, a quien seguimos en esta parte de nuestra exposición, las ideas son comunes a todos sus miembros y esencialmente concretas y precisas. Como casi todos los miembros integrantes del cuerpo social tienen

las mismas condiciones de existencia, la vida mental no puede rebasar los límites fijados por esas condiciones.

Pero, a medida que las sociedades crecen y se extienden sobre una superficie más amplia, se elevan por encima de las diversidades locales y sus ideas se tornan más abstractas y generales, pues no hay más que cosas generales que pueden ser comunes a todos esos medios diversos.

Además, como las condiciones de la vida no son en todas partes las mismas, esos objetos comunes, sean cuales fueren, no pueden determinar en todas partes ideas tan perfectamente idénticas. La mentalidad colectiva no tiene ya la misma nitidez y esto tanto más se acentúa cuanto más diversos son los elementos componentes.

En las ideas morales es donde se observa con más claridad esta evolución promovida por el crecimiento social. En las sociedades inferiores, la forma, incluso externa de la conducta, está predeterminada hasta en sus detalles. La manera cómo debe el hombre alimentarse, cómo debe vestirse según las circunstancias, los gestos que debe hacer, las fórmulas que debe pronunciar, están fijadas con precisión. Por lo contrario, cuanto más se aleja uno del punto de partida, más pierden en claridad y justeza las prescripciones de orden ético. No regulan sino las formas más generales de la conducta y de una manera también muy general, diciendo lo que se debe hacer y no cómo se debe hacer.

Es una verdad universalmente reconocida que la civilización tiende a un pensamiento más racional y más lógico. La causa es evidente. Nuestra inteligencia posee una inclinación natural y espontánea hacia lo universal, hacia los principios y las leyes generales. Por eso nos causan una impresión extraña las civilizaciones primitivas. No pudiendo reducirlas a principios lógicos, nos vemos llevados a no encontrar en ellas nada más que combinaciones caprichosas y fortuitas de elementos heterogéneos. En realidad, no tienen nada de artificial; sólo que es preciso

buscar las causas determinantes de su conducta en sensaciones, en movimientos de la sensibilidad, no en conceptos; y si así sucede, débese a que el medio en que actúan esas civilizaciones primitivas no es suficientemente amplio. En cambio, cuando la civilización se desenvuelve sobre un campo de acción más vasto, cuando se aplica a más gentes y más cosas, las ideas generales aparecen necesariamente y se convierten en predominantes.

Ahora bien: cuanto más general se torna la conciencia común, más lugar deja a las variaciones individuales. No hay fijas más que reglas abstractas que pueden ser libremente aplicadas de maneras muy diferentes. Tales reglas ya no tienen el mismo ascendiente ni la misma fuerza de resistencia porque la reflexión, una vez desenvuelta, no es fácil de contener. Comiéntase por colocar algunos principios universalmente aceptados por encima de la discusión y después la discusión se extiende hasta ellos. Se los analiza, se les pregunta su razón de ser, y, sea cual fuere la manera como sufran esta prueba, dejan en ella una parte de su fuerza.

Por hacerse, pues, más racional la conciencia colectiva se hace menos imperativa y estorba menos el libre desenvolvimiento de las variedades individuales.

«El individualismo en las ideas, el libre pensamiento, afirma Durkheim, no datan ni de nuestros días, ni de 1789, ni de la Reforma, ni de la caída del politeísmo grecolatino o de las teocracias orientales. Es un fenómeno que se desenvuelve sin detenerse en todo el transcurso de la historia. Seguramente que ese movimiento no es rectilíneo. Las nuevas sociedades que reemplazan a los tipos sociales estancados, jamás comienzan su carrera en el punto preciso en que aquellas han terminado la suya. ¿Cómo podría ser esto posible? Lo que el niño continúa no es la vejez o la edad madura de sus padres, sino su propia infancia. Si, pues, quiere uno darse cuenta del camino recorrido, es preciso considerar las sociedades sucesivas en un mismo momento

de su vida. Es preciso, por ejemplo, comparar las sociedades cristianas de la Edad Media con la Roma primitiva, ésta con la ciudad griega de los orígenes. Compruébase entonces que el libre pensamiento se ha realizado, por así decirlo, sin solución de continuidad».

«No quiere esto decir que la conciencia común se halle amenazada de desaparecer totalmente, sino que consiste, cada vez más, en maneras de pensar y de sentir muy generales e indeterminadas que dejan libre sitio a una multitud creciente de disidencias individuales».

El aumento de volumen de las sociedades y su mayor expansión en el espacio explican, por consiguiente, la crisis de las ideas morales, y en particular, la crisis de la solidaridad social en el seno de las sociedades modernas.

Importancia extraordinaria, fundamental que reviste la educación. — Es un deber impostergable en la hora presente prevenir los males morales derivados de las causas sociales que hemos apuntado, porque nuestra condición de seres dotados de inteligencia y libre albedrío, así lo exige.

Una fuerza social que se desencadena y que tiene, en cierta manera, las mismas características que una fuerza de la naturaleza, no puede ser contenida en su desenvolvimiento, pero sí pueden preverse y subsanarse las consecuencias nocivas que promueva.

De ahí la importancia extraordinaria, fundamental, que reviste actualmente la educación.

El fin de la educación debe ser ante todo la enseñanza del recto uso de la libertad, es decir, de los valores morales, del conjunto de leyes o normas que rigen a los hombres como seres inteligentes y, sobre todo, de la solidaridad social que no es más que el orden moral aplicado a las relaciones entre los hombres que viven en sociedad; el fin de la educación debe ser restaurar la dignidad inherente a la persona humana que exige se la respete en sus derechos esenciales y en la libertad de desarrollarse y perfeccionarse de acuerdo con sus aptitudes; restablecer el sen-

tido de la justicia y del amor; de la justicia, custodio del orden, porque armoniza los derechos y los deberes; del amor, con la benevolencia hacia el semejante, más allá del derecho estricto.

«De hecho, la moral, observa Dewey, es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás. La moral tiene relación con todo el carácter, y todo el carácter es idéntico al hombre en todas sus manifestaciones concretas. Poseer la virtud no significa haber cultivado unos cuantos rasgos determinados y exclusivos; significa ser plena y adecuadamente lo que se es capaz de llegar a ser, mediante la asociación con los demás en todas las funciones de la vida».

La educación y el amor a nuestras virtudes tradicionales. — Además del amor a la solidaridad humana, la educación debe inculcar en las nuevas generaciones el entusiasmo por los valores fundamentales que son producto de la vida histórica de la sociedad.

De raigambre genuinamente latina, nuestro pueblo debe conservar las virtudes tradicionales de la familia; el amor a la Patria y a la libertad; y la fe en la democracia que fué el impulso propulsor de las grandes acciones de nuestros próceres.

¡Las virtudes tradicionales de la familia argentina! Ellas nacieron y se desarrollaron vigorosamente al calor de nuestros hogares, donde el amor unía los corazones como en un fuego sagrado que era la mejor garantía para la mutua felicidad.

El amor, la obediencia, el respeto, deben ser los tres pilares inmovibles de los hogares argentinos contra los cuales nada puedan las tendencias y modas disolventes que nos vienen de afuera, emponzoñadas con un falso modernismo, contrario en absoluto a nuestra idiosincrasia y a nuestra estirpe.

La educación que se recibe en el hogar ejerce su influencia, principalmente, en los primeros años de la niñez y

tiene por fin primordial, casi exclusivo, la formación de la personalidad, del carácter.

Los hogares argentinos deben inspirar a sus hijos un ideal de la propia personalidad para las necesidades del futuro, que les sirva de guía en todos sus actos públicos y privados. El ideal de la propia personalidad enseñará al niño a juzgar a los hombres y las vicisitudes de la vida con criterio propio y a valorarse a sí mismo en la lucha por la existencia. De ahí su importancia trascendental.

El culto de la Patria y su herencia de gloria se confunde con el culto de la libertad para formar también un elemento sustancial de nuestro espíritu.

Este amor a la Patria y a la libertad debe mantenerse siempre cálido y vigoroso, transmitirse a las generaciones nuevas con la gloriosa vibración que le imprimieron nuestros mayores, para que siempre estemos dispuestos a defender nuestra tierra con altivez criolla contra quien pretenda mancillarla.

El carácter nacional. — La educación del carácter nacional, iniciada en el hogar, debe ser el problema más importante de la escuela, pues un pueblo que posea un carácter nacional, varonil y fuerte, incansable en el trabajo, valiente y digno en sus concepciones, fecundo en todas sus actividades, es la mejor garantía del presente y del porvenir de la Nación.

Por eso la escuela debe sugerir ideales que den elevación y unidad a nuestros actos, sinceridad a nuestras empresas y rumbos a nuestras vidas, ideales de Patria, de libertad y de progreso, cimentados en el propio sacrificio, si fuere preciso, en el propio renunciamento.

La fe en la democracia pertenece asimismo al alma de nuestra nacionalidad.

Una democracia no es tan sólo una forma de gobierno, es, ante todo, un sentido exacto de los deberes que engendra la vida en comunidad y una práctica fiel de esos deberes. El problema de la educación de las masas ha supe-

rado ya la etapa de las estadísticas de analfabetismo y se ha transformado, sobre todo, en un problema de moral, cuya solución comienza en la escuela y ha de prolongarse mediante el control de los medios técnicos de difusión: la prensa, la radiofonía, el cinematógrafo.

Las virtudes tradicionales de la familia argentina, el amor a la Patria y a la libertad y la fe en la democracia son los valores fundamentales, producto de nuestra vida histórica, que la educación debe cultivar celosamente en el corazón de nuestra niñez y nuestra juventud.

He señalado cuál debe ser la finalidad esencial de la formación impartida por los sistemas educativos.

Sólo me resta evocar la belleza de los valores morales que constituyen el objetivo de la educación.

Abrigo la certeza de que los lectores de estas páginas comparten con el autor el anhelo de vivir de esos ideales porque amamos a nuestra Patria y a la humanidad y sentimos los valores del espíritu como una conquista que debemos lograr por un imperativo de nuestra conciencia, conquista que es la única capaz de dar a los hombres la plenitud y la serenidad, el verdadero sentido de la existencia, las esencias más puras de la naturaleza humana y la orientación precisa de su excelso destino.

ENRIQUE BONFANTI.

El monólogo «Ser o no ser» y el existencialismo

El «ser o no ser» de Hamlet es «existir o no existir». En su problema no le interesa saber en qué consiste la existencia, vale decir, no le interesa el «ser», la esencia.

Le importa la existencia como acto; no la aprecia en el sentido existencialista de ir hacia afuera, hacia otra cosa, de acuerdo a la etimología de la palabra existir, ex, que denota fuera, más allá de cierto espacio o límite de lugar o tiempo; en consecuencia la existencia del hombre es estar fuera de sí, pues como afirma Ortega y Gasset, «yo soy el que tengo que vivir con las cosas, entre las cosas; nadie ha conseguido quedarse solo, fuera de todo mundo; la razón y esencia de la vida, de mi vida, está dada por esa relación activa que existe entre yo y el mundo». O como piensa Heidegger: «todo cuanto existe —incluyéndonos nosotros mismos— es nuestra vida. La realidad de las cosas y la realidad del hombre no son más que aspectos, cada uno de ellos parcial de una realidad más profunda que comprende a ambas, y que es la existencia total, o sea, la vida, nuestra vida, mi vida. Lo que constituye ese ente de la existencia humana es «el estar yo con las cosas del mundo».

Hamlet no es un existencialista; no considera la existencia como una totalidad. Es un idealista. Conforme al idealismo de Descartes, podría ser presentado como sujeto de demostración: la realidad existe en el hombre y el mundo es una creación del Yo. Tal es la posición de Hamlet. Oíidle, sin atender a la ironía de su razonamiento usada para dar una falsa realidad a su persona, la del melancólico pesimista convertido en un pródigo optimista: «Esta admirable fábrica, la tierra, me parece un

estéril promontorio; ese dosel magnífico de los cielos, la atmósfera, ese espléndido firmamento que allí veis suspendido, esa majestuosa bóveda tachonada de ascuas de oro, todo eso no me parece más que una hedionda y pestilente aglomeración de vapores. ¡Qué obra maestra es el hombre! ¡Cuán noble es su razón! ¡Cuán infinito en sus facultades! En su forma y movimientos ¡Cuán expresivo y maravilloso! En sus acciones ¡qué parecido a un ángel! En su inteligencia ¡qué semejante a Dios! ¡La maravilla del mundo! ¡El arquetipo de los seres!»

A primera vista, Hamlet no es el «hombre moderno» que muchos ven en él.

Descartes es de 1596 y Hamlet, siendo de 1601, está en el tiempo filosófico que hizo eclosión con el pensamiento cartesiano.

No obstante, la inquietud de Hamlet se asemeja en algún sentido a la del hombre moderno. La ciencia ha despojado al hombre moderno de la devoción por los altos valores humanos; ha descorrido el velo y ha puesto a la vista las cosas que, ignoradas, formaban parte de la ilusión de un mundo mejor. Obcecada en mostrar la naturaleza tal cual es, ha quitado al hombre el goce de imaginar lo desconocido. La hipocresía ha reemplazado a la ignorancia. El hombre moderno se jacta de ocupar una posición más alta que la del hombre de ayer, a pesar de conocer los descubrimientos de la ciencia capaces de exterminar a la humanidad entera.

Hipocresía mezclada a la vida vigilante, al estar oprimido por la inquietud, sometido a la acción dolorosa y destructora de las guerras y arrastrado por las corrientes antihumanas de este tiempo de neurosis.

Sin haber sido excitado así, Hamlet se comporta como si representase a un hombre moderno caído en esta desdicha.

La meditación del monólogo no trata de indagar, como ya lo hemos hecho notar, si hay otra existencia después

de la temporal. Solamente duda de si ha de conservarse la vida o si ha de ponérsele fin. Es, pues, otra cuestión. Podría creerse que en su dudar, Hamlet fluctúa entre el existencialismo cristiano y el ateo.

En su existencialismo cristiano, Jaspers afirma que después de la muerte «hay algo y no nada», pensamiento contrario, como sabemos, al de los existencialistas ateos que ven al «hombre existente mismo y nada más».

En su conjetura «Morir, dormir, tal vez soñar», Hamlet se habría colocado en la posición del hombre que, según Jaspers, está por quererlo así Dios, en lo atinente a su relación con él, en la angustia de la duda.

El «hay algo y no nada» sería el supuesto de las dos segundas conjeturas de Hamlet, «dormir, tal vez soñar», buscado por él, pero no con un objetivo filosófico. Él tiende a esclarecer la cuestión como medio de elegir en su dilema «vivir o no vivir», puesto que dice: «¡Sí, ahí está el obstáculo! Porque es forzoso que nos detenga qué sueños pueden sobrevenir en aquel sueño de la muerte, cuando nos hayamos librado del torbellino de la vida. ¡He aquí la reflexión que da existencia tan larga al infortunio!»

Desde luego, no es una posición existencialista relacionada con el problema filosófico del conocimiento. Está lejos de preguntarse, también, por qué existe, no llega al fondo tocado por Pascal en sus preguntas de tipo existencialista. «¿Quién me ha colocado aquí? ¿Quién ha elegido este lugar para mí?» O por las de Kierkegaard: «¿Dónde estoy? ¿Cómo vine aquí? ¿Qué es este mundo? ¿Quién es el que me ha colocado en el mundo y ahora me desampara? ¿Por qué no se me consultó?»

En la escena del cementerio, Hamlet hubiera podido acercarse a esa interrogación. Tal vez, ha de decirse, está sobreentendida en sus reflexiones sobre la muerte y la inutilidad de la existencia: «¡A qué viles usos podemos descender, Horacio!» «¿Por qué no podría la ima-

ginación seguir las nobles cenizas de Alejandro, hasta encontrarlas tapando la boca de un tonel?» Mas esto es pura agudeza preparada.

Volviendo al monólogo, no vemos a Hamlet frente al desamparo supuesto por los existencialistas. No tiene la certidumbre de que la muerte sea para el hombre lo único verdadero y definitivo, ni se angustia por encontrarse desvalido, solitario, envuelto en la nada, ni la angustia le hace conocer la nada. Si la siente no la manifiesta.

Angustia a Hamlet no poder liberarse de la vida. Es una preocupación originada por lo ignoto del infinito, pero limitada a un fin utilitario, lo antípoda de lo puramente trascendental, pues de poder saber que todos los males terminan con la muerte bastaría quitarse la vida para librarse de ellos. Es más duda que angustia, duda de errar la solución y miedo a lo desconocido que pueda hacerla inútil.

Podrían sugerir otro tipo de reflexión las palabras pronunciadas por Hamlet en el momento de morir: «El resto es silencio» (The rest is silence).

De acuerdo a las ideas de Jaspers, el existente sabe que ha de acabar en el naufragio de la muerte; sólo se salva de él su voluntad de querer ir hacia la eternidad. Luego, ese naufragio no termina en la nada.

Veamos una similitud nominal que pudiera ocasionar perplejidad. Después de la muerte, según Jaspers, lo único substancial es «el silencio». En este silencio se siente la presencia del «Ser de la existencia».

La frase de Hamlet «el resto es silencio», en lugar de ser una negación del más allá, de Dios, que daría en tierra con el planteo de la tragedia, basado en la aparición de la Sombra venida del Purgatorio, expresaría todo lo contrario.

Si «el resto», si lo demás «es silencio», como dice Hamlet, nada hay más que silencio, lo cual concuerda con la

idea de Jaspers: en el aniquilamiento de la muerte sólo tiene valor el silencio, un silencio trascendente, y en el que se tiene evidencia que Dios es.

¿Es una similitud nominal? La muerte es fuente del olvido. Lo dice Jaspers en las siguientes palabras para llegar a la idea del silencio: «Nada es duradero y el olvido destruye todo lo que el hombre ha querido perpetuar».

Ésta sería la idea de Hamlet moribundo al pedir a Horacio que sobreviviera «en este mundo de dolor» para narrar su historia.

Pero queda el «resto», como después dice Hamlet, «el silencio», pensamiento cuya acepción es diferente a la enunciada en el párrafo anterior.

Shakespeare escribió una frase de gran síntesis teatral con un contenido de carácter filosófico. Cuatrocientos años después su pensamiento toma contacto con un verdadero concepto filosófico. Aunque decimos mal; no es su pensamiento, no es una frase adherida al texto de la tragedia con vistas al lucimiento del dramaturgo. Es el pensamiento del personaje, es su creencia de tipo existencialista que lo único verdaderamente posible para el hombre es la muerte.

La frase «el resto es silencio» expresaría así la angustia de más vuelo trágico de Hamlet, más que la que origina la revelación de la Sombra y el frustrado intento de ejecutar su mandato. Porque se trataría de una angustia que sobrepasa el nivel del asunto de la tragedia.

Es la angustia común a todos los hombres en el terrible momento.

EDUARDO ACEVEDO DÍAZ

Importancia de la fonética descriptiva en el estudio y en la enseñanza de las lenguas vivas

Para determinar la importancia que tiene en el estudio y en la enseñanza de las lenguas vivas esa rama del saber que algunos llaman «fonética descriptiva» y otros, siguiendo el ejemplo de Ferdinand de Saussure, «fonología», a fin de distinguirla de la fonética histórica a la que ellos quieren reservar con exclusividad el nombre de «fonética», conviene considerar:

1º El aprendizaje de la pronunciación en cualquier individuo que desea poseer una lengua, no ya para leerla únicamente, sino también para hablarla, más aún, para enseñarla, y

2º La necesidad o inutilidad de los conocimientos fonéticos en los profesores de lenguas.

Más brevemente: si los estudios fonéticos pueden ayudar o no a adquirir una buena pronunciación, y a transmitirla una vez adquirida.

«La primera cualidad de un profesor de lenguas vivas —dice Rosset—¹ es, sin duda, saber hablar correctamente».

La generalidad de los alumnos de nuestros institutos superiores no poseen, como es natural, al ingresar, esta cualidad primordial. Es necesario, pues, que la adquieran en los cuatro años de su paso por los profesorados.

Ahora bien, el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera es siempre escollo importante para la

mayoría de los individuos. En efecto, en una lengua extranjera, si bien hay algunos fonemas idénticos a los de la lengua materna, éstos son, en general, pocos; en cambio, hay algunos totalmente diferentes, y, dificultad más sutil y por ende, mayor, otros hay que, a pesar de tener cierto parecido con los de la lengua materna, son, sin embargo distintos; el estudiante los confunde auditivamente, y, por consiguiente, en la pronunciación. ¿Cómo, por ejemplo, saber, si no se ha estudiado el punto, que, mientras la fonética francesa no conoce sino un sonido *b* (oclusivo), tenemos en español dos clases de *b*, una oclusiva (ámbar, hombre, invierno, etc.) y otra fricativa (abajo, tabaco, abrir, evocar, etc.)? Y ¿cómo, si se desconoce este hecho, no incurrir en el error tan frecuente como desagradable de introducir en francés una *b* fricativa en todos aquellos casos en que lo hacemos en español, o, viceversa, si se es francés, hacer de todas las *b* fricativas españolas otras tantas *b* oclusivas?

Las dificultades, como se ve, son grandes en lo que respecta a la pronunciación de los sonidos, ¿qué decir, pues, de las que se refieren a la agrupación de los fonemas, la duración, la intensidad, la entonación, el ritmo?

De allí que sea imposible aprender a pronunciar una lengua extranjera por la simple audición, así como —según la ingeniosa afirmación de Closset—² «no se aprende a tocar el violín oyendo tocar a un violinista». Y aun en el caso del violinista nos es dado ver y estudiar cada uno de sus movimientos, mientras en la pronunciación de una lengua extranjera la mayor parte de los movimientos de los órganos articuladores y todos los de los órganos de la respiración y de la fonación están fuera del alcance de la vista.

2. Fr. Closset. *Problèmes de l'enseignement des langues vivantes* (Congrès de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, 7-11 avril 1953).

1. Théodore Rosset. *Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes*. (Revue Universitaire 18^e année, II v. 1909).

Si el aprendizaje de la pronunciación por la simple audición no fuera en extremo difícil y sólo reservado a algunos seres excepcionalmente dotados, no se daría el caso tan frecuente de personas que han habitado cinco, diez, a veces treinta años en un país extranjero sin conseguir asimilar la pronunciación correcta de la lengua que allí se habla. Y si bien muchos, especialmente si son jóvenes, lo logran, ¿cómo comparar la situación de un estudiante que en el término de poquísimos años debe llegar a esa corrección oyendo hablar una lengua extraña durante tres o cuatro horas semanales en los establecimientos de enseñanza secundaria, dieciocho o veinte horas semanales en los establecimientos de enseñanza superior, y la del residente que oye hablar esa lengua durante dieciséis horas de cada día por los menos?

El oído puede, sin duda, ser un maravilloso instrumento: «saber escuchar y comparar —dice Pierre Rousselot— he ahí todo el arte del fonetista»³; pero, para que lo sea, es preciso que se lo eduque convenientemente a fin de poder analizar la palabra, así como es necesario formarlo si se quiere llegar a ser músico, afinador, etc.

En efecto, poquísimos son los que se escuchan hablar, y muy pocos, también, aquellos que escuchan cómo hablan los demás, salvo que su atención sea atraída por alguna causa especial (ceceo, tartamudeo, énfasis ridículo, etc.). Por falta de hábito, nadie, por lo tanto, si no hace un estudio especial, está capacitado para oír correctamente los sonidos de una lengua, y mucho menos si es extranjera, pues, como dice el mismo maestro, «las apreciaciones del oído se ligan tan íntimamente a las sensaciones del órgano fonador, que se cree oír lo que se cree pronunciar, aun cuando se pronuncie mal»⁴. Por esto es que más de uno

que pronuncia «plim» en vez de «plym» (plume), cree a pie juntillas que su articulación no difiere en nada de la del parisiense más preocupado de la pureza de su pronunciación. «Un oído sano, confirma Maurice Grammont, está en las mismas condiciones que un oído enfermo o incompleto para los fonemas a los cuales no está habituado»⁵.

Si se agrega a esto el hecho de que el oído es a menudo inducido a error por la ortografía, frecuentemente arbitraria y siempre insuficiente para representar los matices de la pronunciación, se comprenderá fácilmente que, para que los estudiantes formen su oído es necesario que algún fonetista los guíe a fin de que conozcan la existencia de los diversos sonidos de una misma especie (los diferentes fonemas del tipo *A* o *E*, por ejemplo), que aprendan a distinguirlos, y para esto a compararlos, que estudien las divergencias y analogías que existen entre la pronunciación de la lengua materna y la de aquella que desean adquirir, entre la pronunciación de la lengua extranjera y su ortografía, etc.

La importancia de los datos aportados por los otros sentidos (tacto, sentido muscular, y, sobre todo, vista), para guiar al oído en el reconocimiento de los fonemas, ha de ser también profundamente grabado en las mentes estudiantiles; una variación en la posición de los labios, por ejemplo, debe ser como un toque de atención para el que trata de analizar la pronunciación, ya que ese cambio provocará naturalmente una diferencia de orden acústico.

Existen asimismo dos reglas, enunciadas por Rousselot en sus *Principes de phonétique expérimentale*, de gran importancia para todos aquellos que deseen formar su oído: «escuchar de muy cerca y limitar su atención»⁶. El segundo de estos principios es seguido casi instintiva-

3. Pierre Rousselot. *Principes de phonétique expérimentale*, t. I, pág. 35.

4. Pierre Rousselot. *Principes de phonétique expérimentale*, t. I, pág. 36.

5. Maurice Grammont. *Traité de phonétique*, pág. 21.

6. Pierre Rousselot. *Principes de phonétique expérimentale*, t. I, pág. 41.

mente por todos, profesores y alumnos: cuando un fonema ofrece dificultad, raro es que la atención de los unos y de los otros no converja íntegramente hacia ese fonema, despreciando todos los demás. En cambio es frecuentísimo que, a pesar de hallarse frente a un fonema desconocido o cuya articulación presenta ciertos escollos, ni el profesor ni el alumno piensen en acortar la distancia, a veces grande, que los separa; error funesto, como no lo puede ignorar quien se haya consagrado a la enseñanza de la fonética: primero, porque de lejos los demás sentidos no pueden ayudar sino muy poco al oído y, segundo, porque por fino que sea un oído a medida que la distancia que lo separa de la fuente sonora aumenta, las sensaciones se tornan cada vez más vagas y confusas. La elevación de la voz a que recurren generalmente los profesores no es remedio sino en su ilusión pedagógica, puesto que según lo ha determinado el citado fonetista después de largas experiencias, hay por ejemplo, «grupos de consonantes que no pueden ser descompuestos con certeza sino a 10 ó 15 centímetros»⁷. Es indispensable, pues, que educandos y educadores se compenetren de esta verdad: sólo oye bien el que oye de cerca, y el que da modelo de pronunciación debe colocarse a corta distancia y hablar naturalmente, sin forzar la voz.

Así educado, el oído puede servir al alumno para analizar convenientemente la pronunciación de la lengua que desea adquirir.

¿Podrá entonces el estudiante reproducir lo que oye?

Muy difícilmente si nadie le indica cómo debe colocar sus órganos articuladores, y si no tiene quien le explique dónde recae el acento de intensidad, qué diferencias introduce en la pronunciación de los fonemas, su agrupación y también la mayor o menor velocidad de la elocución, qué ritmo debe imprimirse a la oración, qué entonación, cuáles

son los procedimientos más prácticos para la corrección de los defectos, etc.

Pero no creamos que aun superada esta etapa el estudiante estará capacitado para pronunciar correctamente y con fluidez. Los movimientos penosamente reproducidos deben hacerse fáciles, habituales, más aún, automáticos.

Para alcanzar esta finalidad deberá recurrirse a ejercicios sabiamente ideados y científicamente graduados. Sólo el conocimiento de la fonética descriptiva permitirá una exacta determinación de la marcha que deberá seguirse durante la ejercitación para no incurrir en errores que detengan y aun obstaculicen los progresos. Imaginemos por ejemplo que se desea ejercitar la consonante fricativa prepalatal sorda del francés representada corrientemente por el grupo *ch*. ¿Qué gradación fijar en ese simplísimo ejercicio en que aparezca seguida de las vocales *a*, *e*, *i*, *o*, *u*? No sin duda aquella que respete el orden en que hemos enumerado estos fonemas, puesto que las vocales que favorecen la emisión de dicha consonante, es decir, la *u* y la *o* están colocadas precisamente al final. La gradación contraria no sería mucho más encomiable, ya que la *a*, vocal neutra, va precedida, no sólo de la *e* sino también de la *i* que dificultan la pronunciación de la *ch*. Evidentemente la marcha no podría ser otra que *chu*, *cho*, *cha*, *che*, *chi*, puesto que, de esa forma, las dificultades se presentan en orden creciente, pero, para determinarlo, un mínimo de conocimientos fonéticos es indispensable.

También ese mínimo es necesario para el uso acertado de los aparatos susceptibles de favorecer la corrección de los defectos —aparatos de que hablaremos más adelante— pero, gracias a ese conjunto de procedimientos, el que desea poseer una lengua extranjera podrá superar poco a poco las dificultades que se le presenten en la adquisición lenta y a menudo penosa de una buena pronunciación.

En la primera parte de este trabajo hemos hablado de estudiantes tal como la realidad nos los presenta en general, es decir, estudiantes de pronunciación defectuosa.

7. Pierre Rousselot. *Principes de phonétique expérimentale*, t. I, pág. 42.

Supongamos ahora que, por una excepcional disposición o por un feliz cúmulo de circunstancias favorables, nuestros alumnos posean una pronunciación perfecta ya al ingresar a la facultad o al instituto donde van a prepararse para el ejercicio del profesorado de una lengua extranjera. ¿Será entonces inútil para ellos el estudio de la fonética? Sin vacilar puede contestarse negativamente a esta pregunta. El estudio de la fonética no sólo les será útil sino también indispensable, ya que esos estudiantes están llamados a ser los profesores de lengua de mañana, y si, con lo que llevamos dicho, no hubiera quedado demostrado que no se puede ser un buen profesor de lengua sin conocimientos de fonética, allí está, para dar la prueba más fehaciente de lo que afirmamos, la gran mayoría de los profesores que enseñan su lengua materna, y que, por desconocimiento de la fonética, no llegan a obtener de sus alumnos, a pesar de la excelente dicción propia, sino una pronunciación extremadamente defectuosa, cuando no ininteligible.

Una buena pronunciación es indispensable para un profesor de lengua puesto que, como lo afirma André Parreaux, «la pronunciación del alumno no valdrá nunca más, al fin de cuentas, que la del maestro»⁸ siempre que el estudiante no haya tenido —o tenga luego— ocasión de adquirir, por otro conducto, una mejor pronunciación.

Pero, como lo acabamos de ver, esa buena pronunciación del profesor no basta. Para que pueda ser imitada por los alumnos es necesario que el profesor posea a fondo la fonética descriptiva de la lengua que desea enseñar y también la de la lengua materna de sus educandos, a fin de poder guiarlos con seguridad y rapidez a través de los escollos que se presenten.

La fonética será estudiada por el futuro profesor, no sin duda para transmitir directamente a los alumnos sus conocimientos en forma de curso, sino para que esos conocimientos le permitan dar sin vacilación, con toda exactitud, precisión y claridad, cuando sea necesario, una explicación fisiológica sencilla de la articulación de un fonema, valiéndose para ello, si fuese preciso, de un esquema o de una lámina, hacer en otra ocasión una rápida comparación de un fonema de la lengua extranjera con otro de la lengua materna, analizar oportunamente dos fonemas semejantes, pero no idénticos, de la lengua estudiada para que no puedan ser confundidos, decir en qué casos se pronuncia uno y en cuáles el otro, dónde debe recaer el acento de intensidad, etc.

Estas explicaciones serán tanto más numerosas, profundas y prolijas cuanto mayores sean el entendimiento y los conocimientos del alumno, y el tiempo de que se disponga, sin olvidar la finalidad de la enseñanza.

Para fijar estas explicaciones e ilustrarlas, la fonética brinda al profesor auxiliares poderosos: además de las láminas, cortes, esquemas, cuerpos plásticos, etc., a que hemos hecho alusión, citaremos: la transcripción fonética, el fonógrafo, el magnetófono (grabador magnético de alambre o de cinta), el espejo, y aparatos tales como el paladar artificial, los guía-lenguas, el cuadrante indicador con sus diferentes accesorios, los exploradores laríngeos, etc.

Los últimos aparatos enumerados, preconizados por Zünd-Burguet⁹, tienen ciertamente un valor real en la enseñanza de los sonidos aislados y aún en la fiscalización de su articulación, fiscalización que puede ser efectuada, previa explicación y demostración, por el estudiante abandonado a sí mismo, pero el empleo de ellos nos parece

8. André Parreaux. *L'anglais en sixième*. III. L'enseignement de la prononciation. (Les langues modernes. Juin-Juillet 1954).

9. Zünd-Burguet. *La méthode phonotechnique dans l'enseignement de la prononciation des langues vivantes*. (Revue de phonétique, tome 6, 1929).

de difícil aplicación en un curso colectivo, por lo que sólo nos ocuparemos aquí de la transcripción fonética, el fonógrafo, el magnetófono y el espejo.

La transcripción fonética ofrece ventajas apreciables: da primeramente una idea bastante exacta de la pronunciación de un idioma, hecho importante sobre todo en lenguas como el inglés o el francés en que la ortografía parece destinada a engañar al lector desprevenido, ya que en la escritura francesa corriente, por ejemplo, se ven grupos de letras que representan un solo fonema (ay, ai, ei, ey, eau, eu, ou, ch, ph, etc.); una sola letra, la *x*, que representa la mayor parte de las veces, pero no siempre, un grupo de fonemas variables por otra parte (gz o ks); letras que no representan ningún fonema; letras (la *t*, la *ch*, casi todas las vocales, etc.) que, según los casos corresponden a distintos fonemas, etc., etc.

Aquel que ha tenido la oportunidad de corregir con frecuencia transcripciones fonéticas, no sólo de principiantes, sino también de profesores graduados en institutos donde desgraciadamente el horror a la fonética es tan tradicional como anacrónico, ha podido palpar el cúmulo de errores de pronunciación causados por esta ortografía engañadora.

La simple audición, huérfana de dirección científica, unida a la lectura y a los dictados efectuados utilizando únicamente la ortografía corriente, no enseña a oír. De allí que haya profesores que ignoren hasta las diferencias de timbre y de duración de fonemas de un mismo tipo, y para los cuales oposiciones fonológicas tan importantes como «*patte*» y «*pâte*», «*pomme*» y «*paume*», «*jeune*» y «*jeûne*» carecen de existencia; que articulan la *l* de «*émail*» o de «*soleil*», que ignoran que la *l* palatalizada no es en el francés moderno sino una supervivencia dialectal, que creen que la sílaba inicial de «*immobile*» se pronuncia como la de «*important*», y que no pueden comprender cómo la forma verbal «*ils étaient*» no se distingue de «*il était*» por una nasalización final.

Los dictados fonéticos son sin lugar a dudas un medio excelente para la formación del oído. En cuanto a las transcripciones y lecturas realizadas valiéndose de cualquier sistema de notación fonética, permiten corregir más o menos rápidamente los errores o prejuicios nacidos de la ortografía tradicional.

Al representar aproximadamente la pronunciación, el alfabeto fonético —que no tiene como es natural ningún valor científico sino exclusivamente práctico— divide las dos dificultades con que se tropieza en la articulación de una palabra, oración o texto, a saber:

- 1º Determinar de qué fonemas se trata.
- 2º Pronunciar esos fonemas.

Los textos transcriptos fonéticamente sirven por lo tanto también para recordar la pronunciación correcta en ausencia del profesor.

Si a la simple notación de los fonemas se agregan signos suplementarios para indicar los grupos fónicos, la acentuación, la entonación, etc., el valor del alfabeto fonético se ve aún aumentado, aunque evidentemente, una transcripción fonética, por minuciosa y complicada que sea, no puede nunca dar una idea exacta de la pronunciación si no va acompañada del modelo dado por el profesor o de una buena grabación.

En efecto, el fonógrafo y el magnetófono son preciosos auxiliares del profesor, sobre todo cuando se trata de adquirir no ya la correcta pronunciación de fonemas aislados sino la acentuación, la entonación, el ritmo, propios de la lengua extranjera.

Los discos proporcionan al alumno la oportunidad de escuchar tantas veces como sea necesario el texto cuya pronunciación desea asimilar, emitido en forma perfecta, y, en los casos de discos grabados por grandes actores, el mérito artístico se agrega al mérito ortológico. Además, el alumno que oye a varios intérpretes, acostumbra su oído

a diversas pronunciaciones, todas correctas, y mitiga así el inconveniente de oír siempre y únicamente la pronunciación de su profesor, por buena que ésta sea.

Por otra parte, gracias a la grabación hecha por el mismo alumno, éste que puede escucharse sin estar hablando al mismo tiempo, y, por ende, de modo más consciente y objetivo, se encuentra por lo tanto en condiciones de captar mejor los defectos que debe corregir.

Para que el empleo de las máquinas parlantes dé todo el resultado que de él puede esperarse, conviene naturalmente:

1º Elegir cuidadosamente los discos que se van a utilizar, teniendo en cuenta la calidad de la grabación, la pronunciación de la persona que ha registrado su voz, las características fonéticas del texto grabado, su valor estético, sus dificultades, etc.

2º Emplear los discos siguiendo un método probado, y, por ejemplo:

- a) Audición del disco sin texto a la vista;
- b) Análisis y explicación fonética del texto valiéndose de una buena transcripción;
- c) Nuevas audiciones del disco con la transcripción bajo los ojos;
- d) Lectura cuchicheada del texto hecha por el alumno acompañado por el disco;
- e) Lectura del texto por el alumno solo;
- f) Corrección por el profesor de los errores cometidos por el alumno;
- g) Nueva audición;
- h) Repetición de los puntos d), e), f) y g) tantas veces como sea necesario.

El espejo es asimismo uno de los más importantes auxiliares del profesor de fonética. Revelará al alumno las diferencias inadvertidas por él y sin embargo a menudo enormes, que median entre su posición articulatoria o su tensión muscular y la de su profesor, en lo que se refiere a labios, mandíbulas, punta de la lengua, y le facilitará

la corrección de esa posición o de esa tensión por la inmediata fiscalización que permite. Pero, para esto, es necesario que el espejo sea lo bastante ancho para que el alumno pueda observar simultáneamente su rostro y el de su profesor, ya que las observaciones sucesivas no dan sino resultados mínimos o nulos.

Naturalmente el empleo de todos estos auxiliares se torna cada vez más imprescindible a medida que los estudios se hacen más serios y profundos; así, por ejemplo, si se puede perfectamente defender la posición del educador que no emplea la transcripción fonética (no así el que desprecia las explicaciones fonéticas) en la enseñanza secundaria, esto sería inadmisibile en el profesor de enseñanza universitaria.

Como creemos pueda deducirse de lo que se ha dicho, el estudio de la fonética lejos de ser una carga inútil en el plan de estudios de un profesorado en lengua, o todavía una materia de simple erudición, ciencia pura sin aplicación práctica, es una materia fundamental en la formación de un futuro profesor de lenguas vivas, sin la cual los estudiantes no aprenderán a articular correctamente la lengua que estudian ni podrán, sobre todo, enseñar su pronunciación.

Harold Palmer, otrora consejero lingüístico del gobierno japonés en Tokio, considera que, así como en el transporte de pesados bloques la tarea se vuelve más liviana cuando se aumenta el peso de la carga con el agregado de una carretilla, así también en el campo intelectual lo que puede parecer una dificultad más, es un precioso auxiliar que torna el estudio fácil, rápido y agradable¹⁰.

Éste es, a nuestro parecer, el papel de la fonética descriptiva en el estudio y en la enseñanza de las lenguas vivas.

ELISA ESTHER BORDATO.

10. Harold Palmer. Citado por M. Marchand en la sesión del miércoles 1º de abril del II Congrès International des Professeurs de Langues Vivantes. (31 mars - 4 avril 1931) Paris. Sorbonne.

Encanto y perennidad del cubismo

Veo una naturaleza muerta de Braque, de Picasso, de Juan Gris, de Marcoussis; una naturaleza muerta —aclaro— de la época de la plenitud del cubismo, de su asentamiento, de los años inmediatos al fin de la primera guerra mundial, y no puedo substraerme al encanto poético, a la magia envolvente, intensa y deliciosamente comunicativa que fluye de esas hermosas creaciones. ¿Cuál es la causa de ese encanto?, me pregunto. ¿Dónde reside el motivo de su sugestión a veces fascinante?

Analizo esas obras a la luz, incluso, de cuanto se sabe del cubismo, de sus propósitos, de sus objetivos, de sus logros. Advierto, en primer término, el equilibrio impecable, incommovible, milagroso casi, en que se hallan dispuestos sobre la superficie de la tela las cosas o los elementos de las cosas representadas o aludidas: el busto de yeso, la mandolina, la compotera, la falsa escuadra de la mesa que los sostiene, el marco de la ventana, las misteriosas líneas o los planos de color del fondo. Sé que ese equilibrio no es casual. Sé que la disposición de esos objetos o fragmentos de objetos, de ésta y no de otra manera, es la consecuencia de su ordenación según los dictados de una norma matemática que diagramó antes la tela con horizontales, verticales y oblicuas determinadas por la Regla de Oro. No ignoro, desde luego, que la Regla de Oro fué conocida y aplicada en el Renacimiento y rige la ordenación compositiva en las obras de Piero della Francesca y de Leonardo, de Rafael y Veronese. Pero el equilibrio cubista, aunque se sostenga sobre los mismos cánones geométricos, tiene otra fisonomía, otro acento.

Considero ahora las deformaciones estilizadoras del cubismo, su desarticulación de los objetos, su fragmentación,

la transfiguración aparentemente antojadiza de las líneas que los describen. En todas las épocas el arte deformó, transfiguró, estilizó, desde los asirios, desde antes, desde las épocas difusas de los cazadores de renos, hasta Gutiérrez Solana. Pero esta deformación cubista es de un carácter exclusivo. Nada tiene de común con las otras estilizaciones registradas por la historia. Es intransferible a otra época, inconcebible en tiempos que no sean los nuestros. Y algo análogo ocurre con el color. También en otras etapas de la evolución del arte se aplicó el color en toda su pureza, sin los debilitamientos del claroscuro y, asimismo, en limpios planos tonales. Pero la paleta cubista, no obstante la amplitud de sus registros, es también exclusiva, única, absolutamente diferenciable, ya se despliegue en las ensordecidas resonancias de los grises, los pardos y los colores atenuados o abra el abanico multicolor de las tintas más puras y cantantes.

Muchos retornos hay en el cubismo, muchas recuperaciones. Hay el retorno al equilibrio de la ordenación matemática de los elementos de la composición. Hay la recuperación del derecho artístico a la deformación en procura de lo plásticamente expresivo. Hay la vuelta a la dignidad gozosa de los colores limpios, de los planos de color incontaminados y felices. Y, sin embargo, nada en el cubismo tiene la fisonomía de una resurrección, de una vuelta a la vida con su correspondiente carga de vejez. Todo en el cubismo es nuevo, recién nacido; todo en el cubismo tiene la fisonomía, el acento, de un advenimiento absoluto, la alegría contagiosa de un verdadero amanecer, de un alumbramiento de exultantes, de radiantes posibilidades. ¿Y no es, en realidad, un nacimiento absoluto? Hay quienes sitúan —y no sin sólidas razones— el amanecer del arte nuevo, del arte de nuestro tiempo, en el impresionismo. Pero el impresionismo —no es posible negarlo— tiene demasiadas ataduras con las concepciones artísticas inmediatamente anteriores a su advenimiento. Con análogos

motivos puede afirmarse de él que es tanto la última expresión del sometimiento del arte a la tiranía de la naturaleza como el comienzo de su liberación de esa tiranía. ¿Y no pueden afirmarse parecidas formulaciones acerca de los movimientos post-impresionistas, del expresionismo, del fauvismo? Una desazón ansiosa, casi desesperada, insufla inquietantes vibraciones a las exasperaciones formales y colorísticas del expresionismo y del fauvismo. Múltiples causas explican esa desazón. Crece ese arte en un mundo que se resquebraja y se halla a punto de desembocar en una gran catástrofe, la de 1914. Pero, además de ello, ¿no es ese arte, en definitiva, la expresión de un espíritu que lucha desesperadamente por liberarse de opresivas ataduras? Este forcejeo se prolonga —adviértase— en las primeras manifestaciones del cubismo, en la etapa del llamado cubismo analítico. Pero desaparece y adquiere la fisonomía de un feliz relajamiento de los nervios, primero, y luego de una dicha apacible y comunicativa, en el período del cubismo sintético, el de su plenitud, el que nos ha dejado las más admirables naturalezas muertas de sus grandes maestros: Picasso, Braque, Juan Gris, Marcoussis.

Una sensación de paz, sedante, silenciosa y misteriosa, fluye de estas bellas creaciones. Pero, al mismo tiempo, la gracia inventora de sus deformaciones, la sorprendente fantasía en la ordenación de sus elementos y el melodioso refinamiento del color nos envuelven en un clima único, de bella irrealidad, en una atmósfera musical, de creación, de invención artística, en que los desbordes de la fantasía aparecen templados por los serenos cánones de la inteligencia. ¿No residen en esta dualidad el encanto, el interés y la perennidad del cubismo?

Los movimientos inmediatamente anteriores —el expresionismo y el fauvismo— intentan la liberación del arte de la tiranía de la naturaleza, de su sometimiento imitativo a la naturaleza. Pero lo intentan mediante la afir-

mación de impulsos instintivos que no logran, evidentemente, despegar la obra de sus ataduras con la realidad aparential del mundo. El cubismo consuma esa liberación en alas de los mismos impulsos. Pero se abandona a ellos. Los encausa y los ordena, serenamente, dentro de una severidad de normas clásicas. Lo anima la alegría del espíritu que ha roto sus cadenas, que se lanza por los caminos de la libertad. Pero, al mismo tiempo, se rige por las leyes de la armonía y del equilibrio. En la fusión de esta antinomia reside la fuerza de su encanto. Es, en uno de sus perfiles, la consumación del impulso liberador, y, en otro, una reacción contra el instintivismo romántico, incontrolado, de fauves y expresionistas, sembradores del desorden. Es una voluntad de retorno al imperio de la inteligencia rigiendo las cosas, una vuelta al equilibrio y la armonía de los clásicos; pero sobre las llamas de la libertad creadora. Es la liberación dentro de la serenidad de la norma, la libertad en la placidez del orden. Por eso el mundo que crea, las atmósferas que crean estas invalorable obras salidas del taller cubista, nos envuelven en tan dichosos ámbitos de invención y de serenidad y nos proporcionan el placer, intenso y hondo, de sumergirnos en un mundo que participa del entusiasmo creador y de la contención inteligente, de la libertad y del equilibrio; un mundo en cierto modo análogo al que podría crearnos, en el espíritu, una música que nos arrebatara en la locura de un diluvio de notas sabiamente organizadas.

CÓRDOVA ITURBURU.

Percepción extrasensorial

«Debe la UNESCO evitar hacerse dogmática y negar «a priori» las posibilidades de desarrollo del saber. Por el contrario, debe velar particularmente para que se exploren cuidadosamente los dominios situados en los confines de la ciencia, sobre todo aquellos que la ciencia ortodoxa y oficial desdeña. Por vía de ejemplo podríamos citar lo que en la hora actual se denomina *parapsicología*, esto es, el estudio de propiedades del espíritu inhabituales y por ahora inexplicables científicamente, como la *percepción extrasensorial* en todas sus formas. Las laboriosas indagaciones que uno o dos sabios han realizado no hace mucho en este dominio poco conocido del público, parecen haber establecido la realidad de cierto grado, no sólo de *conocimiento extrasensorial*, sino, además, de *preconocimiento*. Urge, pues, someter tales fenómenos a un examen más exhaustivo, a fin de elaborar una teoría científica nueva y más vasta, que sirva de armazón a nuestros conocimientos».

Estas palabras de Julián Huxley, en su discurso inaugural como presidente de la UNESCO (*UNESCO, its purpose and its philosophy*, Preparatory Commission, 1946), avalan con el prestigio de quien las pronuncia la seriedad científica de las recientes investigaciones realizadas en el campo de la telepatía, clarividencia y otras formas de conocimiento ignoradas por la psicología clásica, que hoy se engloban bajo la denominación genérica de percepción extrasensorial o ESP (abreviatura de *extra-sensory perception*, en inglés). Su estudio ha dado lugar a la formación de una nueva rama científica denominada *parapsicología*, que Harriman, en su *Enciclopedia of psychology* (Philosophical Library Inc., 1946), define como «la rama

de la psicología que se ocupa de lo paranormal, es decir, de los hechos psíquicos que parecen escapar al dominio de lo que hasta el presente se reconoce como leyes normales».

¿Qué es la percepción extrasensoria? Es el conocimiento de un hecho externo por otras vías que las de los sentidos conocidos o el razonamiento. Se denomina *clarividencia* si el objetivo captado es un suceso u objeto físico; *telepatía* si lo que se capta es un contenido mental de una persona (una idea, una volición o un estado emocional); y *precognición* si se trata de un suceso futuro, ya sea de naturaleza física o mental.

En verdad, estos hechos son conocidos desde tiempo inmemorial, aunque sólo muy recientemente se logró la demostración científica de su realidad. Platón y Jenofonte refieren de su maestro Sócrates, sucesos sorprendentes que evidenciarían aptitudes de *clarividencia*: por ejemplo, en cierta ocasión éste pidió a sus amigos que no entraran por un camino pues una *voz interior* le advertía que correrían peligro si lo hacían. Ellos desdeñaron la advertencia y se burlaron de sus temores, que creían infundados; pero momentos después eran derribados por una piara de cerdos que apareció a la carrera en un recodo del camino y los arrolló. Cicerón narra un probable caso de *telepatía*: dos amigos llegan a Megara y se alojan en casas distintas; por la noche uno muere asesinado mientras el otro, en sueños, «oye» la voz de su amigo que clama por auxilio. Y Lord Bacon, el padre del método experimental, acepta la *precognición* como un hecho cierto, que denomina de «predicción natural». «La mente —dice—, sin la ayuda de signos externos, adivina en razón de un poder íntimo... que aparece las más de las veces durante el sueño, en los éxtasis y en las proximidades de la muerte, y muy raramente cuando se piensa despierto» (Bacon, *Del adelanto y progreso de las ciencias*).

DEL DESINTERÉS A LA NEGACIÓN. — ¿Cómo explicar estos hechos, reales o presuntos? En Grecia, ya Demócrito ha-

bía intentado explicar la telepatía por la acción de supuestas ondas y corpúsculos sutiles; y Descartes formuló luego la curiosa hipótesis de que el «órgano» de las acciones telepáticas es la glándula pineal, lo que de ningún modo ha sido confirmado por las modernas investigaciones. Pero frente a estas hipótesis, que podrían denominarse fisicalistas, prevalecieron en Occidente las interpretaciones místicas. Sócrates cree que la *voz interior* que le dicta sus sorprendentes intuiciones proviene de algún genio o demonio, y Bacon sostiene que la «predicción natural» se produce porque la mente capta, como un espejo, «la luz del conocimiento previo que de las cosas tienen Dios y los espíritus» (*ob. cit.*).

Más aún, durante la Edad Moderna, la corriente filosófica del racionalismo imposibilitó todo intento de explicación de los fenómenos de ESP que no fuera de tipo sobrenaturalista. Pues al reducir el campo de lo psíquico al de los fenómenos de conciencia (la ESP es de naturaleza inconsciente) y al establecer un abismo infranqueable entre las mentes (monadología Leibnitziana) y entre la mente y la materia, sólo quedaban frente a los hechos de ESP dos actitudes posibles: negar la realidad del hecho, o concederlo a una causalidad sobrenatural. Y ambas actitudes prevalecieron durante la Edad Moderna, sucesivamente.

Así, en los comienzos de nuestra era científica, cuando dominaban todavía los conceptos derivados de los modos del pensamiento medioeval que concebían la realidad como dividida en dos órdenes (natural y sobrenatural) separados por un abismo para nosotros infranqueable, los fenómenos de ESP fueron considerados de índole sobrenatural. Por ello la naciente ciencia moderna, sin negarlos, los excluyó de sus investigaciones. Y los casos de telepatía, clarividencia o precognición, que en medio de las crisis histéricas de tipo místico o diabólico, frecuentes en aquellos tiempos, se producían a veces espontáneamente, quedaron de competencia exclusiva de los teólogos y sacerdo-

tes. (Aunque también se interesaron por ellos los ocultistas y los integrantes de otras sectas herméticas que inclusive desarrollaron, para facilitar su producción voluntaria, técnicas empíricas tales como la «visión en el cristal», la «lectura» en los arabescos de la arena, etc.).

Y cuando en los siglos XVIII y XIX el materialismo impuso su metafísica como concepción «científica» del mundo, el *desinterés* de los cientistas se transformó en *negación*. Los fenómenos de ESP, que no encajaban dentro de ese esquema, fueron negados no sólo como realidad sino también como posibilidad. Y el charlatanismo imperante en torno a ellos suministró una base de hechos para fundamentar esta errónea generalización: son *siempre* producto de la superchería, el fraude, o mera superstición. A fines de siglo el físico Helmholtz decía a su colega inglés, Barret, que «ni el testimonio de sus propios sentidos podría convencerlo de la existencia de la telepatía, pues este fenómeno era imposible» (Tischner, *Introducción a la parapsicología*).

Pero los hechos son obstinados y mientras Helmholtz pronunciaba estas palabras los fenómenos de ESP salían al paso de los hombres de ciencia, desde distintas direcciones. Testimonios de ellos solían presentarse en relación con las prácticas de «mediumnidad» que realizaban los adeptos del espiritismo, o con ciertos movimientos religiosos tales como la Teosofía o la Christian Science. Por otra parte, en sus investigaciones sobre los pueblos primitivos los antropólogos sociales solían encontrarse con sorprendentes fenómenos espontáneos de ESP, lo mismo que los médicos, cuando con fines principalmente terapéuticos abordaron el estudio de la hipnosis. Decía en ese entonces Charcot (citado por Delanne, *Investigaciones sobre la mediumnidad*): «El hipnotismo es un mundo donde al lado de los hechos palpables, groseros, materiales, que flanquean siempre la fisiología, se hallan otros hechos extraordinarios, inexplicables hasta hoy y que son completamente extraños y sor-

prendentes. *He estudiado los primeros y dejado de lado los segundos*. (El subrayado es nuestro JRM). Y Pierre Janet, después de comprobar la inducción de la hipnosis por medios telepáticos en un notable sujeto (Léonie) a quien lograba dormir y despertar a su voluntad, actuando a distancia, abandonó sorprendentemente estos experimentos y se dedicó a estudiar a las histéricas de la Salpêtrière.

EL RECONOCIMIENTO CIENTÍFICO. — Mas, si esta actitud fué la más generalizada, no fué la única, entre los científicos. Gurney, Myers, Hodgson, William James, Richet, Stanley Hall, McDougall, para citar sólo los nombres de unos cuantos psiquiatras y psicólogos de entre una pléyade de eminentes hombres de ciencias, no desdeñaron investigar la problemática que estos fenómenos de ESP presentaban en sí mismos, independientemente de la de los campos (hipnotismo, antropología social, etc.) en que ellos, incidentalmente, se observaban. Al margen de las universidades, pues la ciencia oficial era fuertemente hostil a estos estudios, ellos llevaron a cabo, desde fines de siglo, investigaciones sistemáticas sobre la percepción extrasensoria y otros fenómenos que hoy se conocen con el nombre de parapsicológicos, y promovieron la constitución de una nueva rama científica denominada por Richet *metapsíquica* y actualmente llamada *parapsicología*. Esta labor perseverante fué venciendo poco a poco esa resistencia, y hacia la segunda década del presente siglo la percepción extrasensoria comenzó a investigarse en las universidades de Groningen (Holanda) y Harvard y Stanford (Estados Unidos). El paso decisivo fué cumplido en el año 1930, con la creación en la Universidad de Duke (Durham, Estados Unidos) de un Laboratorio de Parapsicología, patrocinado por el célebre psicólogo William McDougall y puesto bajo la dirección del profesor Joseph B. Rhine.

Durante cuatro años el profesor Rhine estuvo investigando la percepción extrasensoria con un grupo de cola-

boradores «full time», y en 1934 publicó su primer informe, dando cuenta de la labor realizada. Los resultados eran concluyentes: algunas personas pueden, ostensiblemente, conocer sucesos objetivos, o captar el pensamiento de otras, o aún predecir sucesos futuros, en condiciones tales que queda excluída toda posibilidad de captación a base de indicios sensoriales o de atribuir los resultados, razonablemente, a meras coincidencias debidas al azar. Rhine calificó «percepción extrasensoria» (ESP) a este enigmático modo de conocimiento, nombre con el que se le conoce, desde entonces.

La técnica empleada es sumamente sencilla, pero de gran valor demostrativo. Suponiendo que fueran auténticas las anécdotas de Sócrates y Cicerón que hemos referido anteriormente, ¿por qué atribuir las a la clarividencia o a la telepatía? Bien pudieran haber sido meras coincidencias casuales, que la historia ha recogido por la significación que gratuitamente le hemos atribuído pero que están lejos de poseer en realidad. O también, ¿por qué no pudo Sócrates enterarse de que una piara de cerdos avanzaba hacia ellos en virtud de una agudización extraordinaria de su sentido del oído, que sus amigos no poseían, y a la que el subconsciente (hoy sabemos de los procesos inconscientes) dió la forma de una «voz interior» que lo advertía? O en el caso narrado por Cicerón, ¿por qué no suponer que esa persona se informó por algún medio normal, aunque en un nivel subliminal, de que se atentaría contra la vida de su amigo, y que luego su subconsciente dramatizó en un sueño ese conocimiento que no había logrado acceder a la conciencia? El azar, y las inferencias sensoriales en sus múltiples formas posibles, fueron los dos contrahipótesis que Rhine tuvo que eliminar definitivamente, antes de poder afirmar la hipótesis de la percepción extrasensorial. Y para ello recurrió a un mazo de 25 cartas, compuesto de 5 signos (onda, cuadrado, cruz, círculo y estrella) que se repiten cinco veces cada uno.

Colocado en condiciones tales que le resulte imposible percibir las cartas visualmente, o por murmullos involuntarios del experimentador, o por alguna combinación razonablemente concebible de medios normales, el sujeto debe «adivinar» las figuras de las cartas, ensayando una y otra vez. Se hacen, así, pruebas repetidas, que es la base de todo método estadístico. Pues la «casualidad» tiene sus leyes, que suministra el cálculo de probabilidades: se sabe, por ejemplo, dentro de qué límites cabe esperar que un sujeto tenga éxito en esa tarea de «adivinar» las cartas, por la sola obra del azar. Y si en un número grande de pruebas, como pudo demostrar Rhine, los aciertos superan en forma notable la probabilidad del azar, el resultado prueba la existencia de una relación causal, en este caso, la ESP.

LA HIPÓTESIS ESP. — ¿Pero por qué percepción *extrasensoria*? ¿Por qué no se trataría de una forma nueva y desconocida, pero sensorial, de obtención de informaciones? Para fundamentar la hipótesis de la percepción *extrasensoria* resulta necesario pasar revista, sucintamente, a lo que hoy se conoce sobre los modos operativos de esta sorprendente facultad.

1. No hay un tipo específico de sensación, distinta de las conocidas del oído, vista, tacto, cenestesia, kinestesia, etc., ni un tipo específico de imágenes, que corresponda a la ESP. El sujeto *sabe* que la figura es un círculo, por ejemplo, porque «oye» una voz interior que le dicta la palabra círculo, o tiene una imagen visual ya sea de tipo mnémico o alucinatorio que le representa un círculo, o su mano es guiada por un impulso involuntario que le señala un círculo, o simplemente se siente acometido por la idea de círculo. Es decir, que la información, que adquiere en un nivel inconsciente (en el sentido de que no se percata de ello por introspección), accede a su conciencia revistiéndose de *las formas* de los modos conocidos de la

percepción sensoria y no a través de una forma especial, distinta de éstas, como ocurriría si existiera algún órgano específico (un «sexto sentido», como decía Richet), responsable de la captación.

2. La ESP capta por igual a los objetos y sucesos materiales (un mineral oculto, o un accidente, por ejemplo), a los signos (la figura de una carta, o su color, o el contenido de un mensaje encerrado en un sobre opaco) y aun a los sucesos puramente mentales (una idea, un deseo, un estado emocional). Se han hecho pruebas estadísticas con cartas, con dibujos de las formas más variadas, con colores, con señales luminosas y a distancias de lo más variadas. En ningún caso se pudo observar que la clase de material empleado, o que la forma del objeto o la figura, o que su posición u orientación respecto del sujeto, lo mismo que la distancia (se hicieron pruebas cubriendo distancias de hasta 6.000 kilómetros), tuvieran alguna influencia significativa sobre los aciertos del sensible. En la llamada técnica Down Through («de arriba hacia abajo»), por ejemplo, se presenta al sujeto un mazo de 25 cartas, cerrado, con su cubierta correspondiente, y él debe «adivinar» el orden en que están colocadas las figuras dentro del mazo, nombrándolas de arriba a abajo, sucesivamente. (Las doctoras Dorothy Martin y Francis P. Stribic, de la Universidad del Colorado, emplearon esta técnica en una monumental serie de 300.000 ensayos, con un resultado decididamente positivo). Por ello, aun suponiendo que del objeto captado (físico o mental) pudiera partir algún estímulo que impresionara un órgano sensorial desconocido del sujeto, ¿cuál sería el medio transmisor capaz de propagar ese estímulo de modo tal que pueda suministrar tan variada gama de informaciones (de posición, forma, color, etc.), y además sin confundirlo inevitablemente con los estímulos análogos que es de suponer que al mismo tiempo están emitiendo los demás objetos físicos y psíquicos que lo rodean? Hasta ahora no se ha podido imaginar

ni concebir ningún modelo, de tipo transmisión-recepción de estímulos basado en supuestas acciones físicas, que pueda dar cuenta de todas estas variadas modalidades de la ESP.

3. Y finalmente, resta el pavoroso enigma de la precognición. El sujeto «adivina» con una proporción de aciertos que no cabe esperar por obra del azar, el orden en que quedarán las cartas de un mazo que será barajado mecánicamente y cortado *después* que él formuló su predicción (*clarividencia precognitiva*). O bien, como en los casos de *telepatía precognitiva*, «adivina» la figura (onda, cuadrado, etc.) que *después* que él formuló su predicción, *pensará* una persona (el «agente») que se encuentra en un cuarto contiguo. (En estas pruebas el «agente» no sólo ignora, por supuesto, la figura predicha por el sujeto, sino que también ignora, hasta el momento de pensarla, qué figura debe pensar. La elección de esa figura la efectúa el experimentador principal, extrayendo una bolilla al azar, de un bolillero que contiene numerosas bolillas numeradas de uno a cinco. Cada número está correlacionado mediante una clave con una figura, de modo que, por ejemplo, si el experimentador saca una bolilla 4, el sujeto debe pensar en una figura «cuadrado», y todo ello sucede después que el sujeto anotó por escrito, lejos del agente y del experimentador y sin conocer la clave, la figura que «percibe» que habrá de pensar el agente). Las experiencias de clarividencia precognitiva realizadas por Rhine y Tyrell, y las de telepatía precognitiva llevadas a cabo por S. G. Soal, que presentó como trabajo de tesis doctoral en la Universidad de Londres obteniendo el título de Doctor en Ciencias, son concluyentes respecto de la realidad de la precognición. Y esto plantea el problema del papel del objeto y afirma concluyentemente la naturaleza extrasensoria del proceso de la ESP. Pues un objeto futuro (que es lo que se capta en este caso) no es un objeto existente en el espacio-tiempo, y no puede por lo tanto ser el punto

de partida de ningún proceso físico, como sería menester que fuera en el caso de tratarse la ESP de un tipo de percepción nuevo, pero de naturaleza sensorial.

PERSPECTIVAS DE LAS INVESTIGACIONES. — Lo que se sabe sobre los modos operativos de la ESP es muy poco, y todo ello muy reciente. Se puede afirmar que recién después de 1930 la parapsicología ha adquirido status universitario. Pero son varias las universidades del mundo que cuentan ya con centros activos de investigación, y esto permite suponer que el progreso de este campo de investigación seguirá en línea ascendente. En nuestro país se creó en 1953 un centro privado de estudios, el Instituto Argentino de Parapsicología, que funciona en la calle Alsina 2607 de la Capital Federal, con la colaboración de destacados psicólogos y especialistas de otras ramas de la ciencia. En junio de 1955 apareció la *Revista de Parapsicología*, única publicación que sobre el particular se edita en lengua castellana. Y en enero de 1956, al reestructurarse el plan de estudios del Doctorado en Psicología, carrera recientemente establecida en la Universidad del Litoral (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación), la parapsicología fué incorporada como materia oficial con trabajos prácticos, del cuarto año de estudios, por iniciativa del profesor Jaime Bernstein. En este año una editorial argentina, la principal en Sudamérica en libros de psicología, ha creado una Biblioteca de Parapsicología, que tengo el honor de dirigir.

Es de esperar que con el empuje creciente que se viene observando en el campo mundial en esta nueva rama de la ciencia, habrá de cumplirse el programa que reclamaba Julian Huxley, de «someter tales fenómenos a un examen más exhaustivo, a fin de elaborar una teoría científica nueva y más vasta, que sirva de armazón a nuestros conocimientos».

Porque si la ciencia, como se ha dicho, es «una reunión de hechos por ideas adecuadas», en el caso de la percep-