

En lo pedagógico, Natorp critica la idea herbartiana que coloca a la psicología en la base de la ciencia de la educación, y a la ética como disciplina que establece los fines perseguidos. Piensa que la totalidad de la filosofía debe determinar los caracteres del ámbito pedagógico.

En razón de su vinculación directa con una metafísica, pretende esta pedagogía validez intemporal y universal. Postula sus fines para la educación, al expresar que debe educarse para la verdad, el bien y la belleza que son, precisamente, los tres órdenes creados por la conciencia trascendental. Generalmente se asocia el nombre de Natorp sobre todo a una pedagogía de tipo social, pero hay que distinguir entre lo que significa esto dentro de una concepción idealista, diferenciándola claramente de la pedagogía social positivista a la manera de Durkheim. La comunidad que es constante punto de referencia de Natorp no es la concreta históricamente realizada, sino una aspiración o ideal entendida como misión infinita.

Ya tenemos una idea previa de las aspiraciones y presupuestos de los tipos de pedagogías más significativas de nuestro tiempo. Nos resta ahora la tarea fundamental: establecer por qué vías puede la actual ciencia de la educación desenvolverse de una manera fecunda y constructiva.

¿Será la más valiosa y significativa pedagogía del futuro ciencia natural empírico experimental, ciencia del espíritu o proyección directa de un sistema previo de filosofía pensada según los cánones clásicos?

Tenemos que demorar nuestra respuesta, hasta establecer cuáles son los medios adecuados para el conocimiento del hombre. En rigor, el problema de la educación es el de la antropología filosófica. En ese sentido, no puede desconocerse nunca la vinculación pedagogía-filosofía. Pero aquí el interrogatorio se repite: ¿puede y debe ser conocido el hombre acudiendo de modo exclusivo a las ciencias naturales, a las ciencias del espíritu o a una metafísica especial desentendida de la búsqueda realizada por vía científica? Implícitamente, el planteo antropológico remite siempre a una filosofía, tácita o expresa, valorada en sentido afirmativo o negativo. Si nos quedamos con las respuestas científico naturales negando

todo estrato no científico de saber, postulamos lo científico con categoría ontológica. Si nos remitimos exclusivamente a la ciencia del espíritu, fácilmente desembocamos en una metafísica idealista. Al atender a este interrogante, respondemos también al anteriormente formulado, y viceversa. La respuesta fijará el camino correcto de elaboración pedagógica en todas las instancias. Dará las grandes líneas de la orientación educativa, a las que se agregarán posteriormente los especiales matices derivados de las soluciones preconizadas para cada tiempo y lugar, por una política educacional.

Puestos en trance de elegir uno de los tipos propuestos de pedagogía, surge de inmediato la duda sobre la exclusiva validez de uno solo de ellos. Puede resultar negativo el juicio adverso aplicado de manera indiscriminada a la totalidad de respuestas de una dirección determinada. Difícilmente podríamos responder: es falsa, a cada una de las afirmaciones sustentadas por un sistema de pedagogía. Siempre es posible encontrar, aún en el sistema más radicalmente opuesto a nuestras convicciones, datos de interés y sugerencias valiosas sobre incertidancias que tal vez de otro modo hubieran pasado inadvertidas para nosotros. Toda teoría tiene algún aspecto fructífero, aunque ese aspecto sea, simplemente, dato falso o interpretación errada capaz de promover, como reacción, la búsqueda de más logradas soluciones.

Veamos, pues, en qué medida pueden las pedagogías propuestas ofrecer respuestas satisfactorias al problema de la formación humana basándose en adecuadas soluciones al problema de lo humano esencial.

Comencemos por la última considerada. Ella es consecuente con previos postulados de orden idealista: lo real es lo que impone cautela en su tratamiento, es aquello cuya aprehensión conceptual sólo se logra plenamente subordinándolo, en su ser metafísico, a la conciencia capaz de conocer, que es, simultáneamente, la que produce la legalidad de lo real y de todo orden de objetos. Se logra así una validez a priori, pero sacrificando la riqueza de elementos de la realidad, que se muestran cuando partimos de su aprehensión inductiva. Aquí se establecen también a priori los fines de la educación; como ellos pretenden validez intemporal y absoluta, sólo pueden expresar

sarse como escueta afirmación formal, desprovista de contenidos, como si tácitamente admitiera la doctrina su calidad de molde vacío, que cada época cultural se encargará de llenar con sus notas significativas más características.

Hemos ejemplificado este tipo de pedagogía con el caso extremo: la fundamentación metafísica de carácter idealista. Cuando la filosofía tomada como base es realista, se introducen sensibles modificaciones que permiten una mejor adecuación al plano de lo real. Pero esta metafísica distinguirá igualmente entre lo que es hallazgo filosófico y lo que constituye conquista científica; partirá en sus planteos, exclusivamente, de una concepción precientífica del mundo, y se vedará la consideración de cualquier dato que sea resultado de la búsqueda científica y no producto de la meditación filosófica.

Las ciencias particulares valdrán, para estas pedagogías, como disciplinas auxiliares para la solución del problema didáctico; nunca para aportar principios fundamentales en la estructuración de una filosofía de la educación.

El enfoque científico-espiritual busca superar las limitaciones de los planteos señalados precedentemente. Su principal mérito ha radicado en la superación del punto de vista estrictamente naturalista que cree agotar el conocimiento de la naturaleza humana y ofrecer soluciones pedagógicas exclusivamente mediante los métodos de investigación de las ciencias naturales.

Estas afirmaciones podrían ser objetadas con algunos pasajes del pensamiento de Dilthey, en los que parecen aunarse de modo armónico lo natural con lo historicocultural: raíz vital del pensamiento, significación de las funciones orgánicas en la vida humana, etc. En realidad, tales afirmaciones son aisladas y no inciden de un modo decisivo en las concepciones generales que constituyen el fondo de la doctrina, primero en Dilthey y sobre todo en Spranger, en lo que a pedagogía se refiere.

El principal aporte de esta pedagogía lo constituye su historicismo, doctrina ésta que, en su significación general, ha logrado creciente afianzamiento en nuestro tiempo.

Quisiéramos establecer con toda claridad que no hay un desconocimiento de la instancia natural en esta

doctrina. En el pensamiento de Spranger, más sistemáticamente logrado que el de su maestro, no se eluden, verbigracia, las referencias a las bases biofisiológicas de la educabilidad. Hasta se señala que los recursos de la pedagogía experimental son útiles para el tratamiento de los problemas didácticos.

Pero bien pronto tales concesiones quedan desvirtuadas. Cuando trata Spranger lo referente a la actitud del educador, expresa que éste no debe dejarse impresionar por las notas hereditarias negativas del educando, sino que debe suponer siempre que la herencia de cada individuo aporta sólo cualidades favorables para el desenvolvimiento total de su vida.

La psicología científico-espiritual, que era para Dilthey el estudio de las funciones psíquicas, se convierte para Spranger en la investigación sobre las estructuras espirituales del espíritu subjetivo. Se convierte la psicología, de esta manera, en una antropología filosófica que interpreta lo humano exclusivamente en función de caracteres espirituales. Y lo espiritual se entiende desligado totalmente de las restantes instancias que integran la estructura total de lo humano: lo material, lo orgánico, etc. Con toda facilidad se llega entonces hasta una metafísica idealista, en razón de que, para Spranger, ni la realidad exterior ni los valores tienen significación independientemente del espíritu subjetivo que los capta.

De ahí entonces que esta pedagogía sea, si vemos bien, idealista. Su punto de partida es una idea del hombre que resume así Spranger en *Las ciencias del espíritu y la escuela*: "...conexión cerrada de disposiciones para vivencias y rendimiento que se organiza según direcciones valorativas, pero que tiene su centro en la referencia a una unidad de valor a vivir, es decir, en el yo espiritual". Esta estructura, además, está dotada de una racionalidad espiritual inconsciente, y se encuentra ligada, mediante una armonía preestablecida, con el espíritu objetivo que integran el mundo cultural e histórico.

Sólo nos resta la crítica de las actitudes empiristas en pedagogía. Un enfoque pedagógico que remita la interpretación de todo lo humano a circunstancias naturalistas es unilateral, del mismo modo que es unilateral un

planteo exclusivamente espiritualista. No podemos adherir a una idea del hombre pensada sobre la sola base de las ciencias naturales. Pero éstas han tenido el mérito indiscutible de traer, al ámbito pedagógico la preocupación por un aspecto tradicionalmente descuidado en materia de educación. Sin duda se cayó entonces en el defecto opuesto: se llegó a pensar la pedagogía tomando como modelo a las ciencias naturales, como se advierte en el propósito expresado por Meumann: "elevar" la pedagogía a la jerarquía de ciencia natural. Pero el cientificismo del siglo pasado hizo algo más que llevar a una concepción pedagógica basada en una idea que incluía finalmente al hombre dentro del cuadro general mecanicista instaurado a partir del renacimiento. La crítica que siguió a las formulaciones estrictamente naturalistas permitió luego ajustar, con un nuevo espíritu, los términos del problema humano, dando a lo natural un lugar en la integración del hombre.

Las ciencias naturales experimentales originaron también la tradición experimental en pedagogía.

Vemos con frecuencia, sin embargo, que el temor de desembocar en una pedagogía que pudiera ser tachada de naturalista y científicista puede conducir a abierta repulsa de todo lo que sea natural y experimental en la estructuración de una ciencia de la educación. Hasta suele enajenarse negativamente, por temor a futuras proyecciones pedagógicas, la validez misma de las ciencias naturales dentro de su ámbito específico de investigación. Un ejemplo muy significativo de tal actitud lo encontramos en *Educación y ciencia* de Roura Parella. Este pedagogo, discípulo de Spranger, propugna una pedagogía científico-espiritual, con la cual estarían en abierta pugna las pedagogías que parten de un estudio naturalista del hombre. La crítica de Roura Parella se orienta, como ya dijimos, a señalar el carácter precario de las ciencias naturales. La primera objeción establece que esta ciencia, en general "excluye todas aquellas maneras de pensar que suponen una limitación a la validez de sus resultados". Esta circunstancia, en rigor, puede aplicarse como objeción a la ciencia del espíritu que excluye de sus datos a todo lo que sea "naturaleza". "Lo singular que interesa precisamente a las ciencias del espíritu, el

santo, el héroe, no tienen valor para la ciencia natural", agrega Spranger. Esto es exacto, pero no lo es menos que tal circunstancia no constituye motivo de crítica. A su vez, las ciencias del espíritu, con su propósito de explicar (o comprender, mejor) lo espiritual por instancias exclusivamente espirituales, se desentienden de datos científiconaturales que pueden coadyuvar a la explicación de los productos espirituales, como ya se viene haciendo con señalado éxito por parte de otros sectores científicos.

Por otra parte, que se acepten los auténticos valores de las ciencias naturales no significa que será necesario tomarlas como modelo y única base para establecer un sistema de pedagogía.

Existe en la actualidad —Nicolai Hartmann ha sido su más eficaz representante— una teoría del hombre que entendemos será altamente fecunda para el futuro progreso de la pedagogía. Es la interpretación de lo humano como estructura en la que intervienen distintos estratos: lo físico, lo biológico, lo psíquico y lo espiritual. Hartmann señala que entre ellos existen relaciones en cuanto a la existencia, que denomina relaciones de superconstrucción, y a veces también en cuanto a la estructura: relaciones de supraconfiguración, referidas ambas a una dependencia de los estratos superiores frente a los inferiores. Ejemplos: el espíritu es una supraconfiguración del plano de lo psíquico. La vida psíquica entra en la consistencia de la vida espiritual como materia o contenido. Según esta concepción, lo espiritual depende de lo psíquico en sentido negativo, limitándose sus posibilidades de configuración, que no pueden sobrepasar la legalidad propia de lo psíquico, imposible de ser superada por el espíritu. La dependencia del espíritu en relación con lo psíquico y de ambos en relación con lo biológico, se vinculan estrechamente con el problema de la libertad y el poder del espíritu. Este constituye la instancia superior, pero está limitado por los estratos anteriores que son condición de su posibilidad.

Sin duda lo que está en discusión actualmente —al menos donde impera el realismo del buen sentido— no es esa efectiva incidencia, sino el grado en que ella se da. Lo que significa que un sistema de pedagogía no puede

ser pensado como teoría de la educación de un sujeto que puede definirse tan sólo en términos de espíritu.

De ahí, pues, la necesidad de tomar en consideración el aporte naturalista al estructurar un sistema de pedagogía. Y tal vez sería más acertado decir que debe merecer detenida consideración la actitud empírica en pedagogía.

Las críticas más considerables hechas a la pedagogía empírica experimental por lo general hacen hincapié en las características de una tal disciplina, según sus concreciones finiseculares, descuidando los aportes actuales que suponen una efectiva superación de lo que ofrecía el siglo XIX. La crítica generaliza, no salva entonces los naturales matices, y los mismos argumentos se emplean para enjuiciar negativamente, y en común, los más distintos sistemas. Ha llegado a pensarse, por ejemplo, que existe una relación necesaria entre las pedagogías empíricas y la psicología asociacionista, cuando en verdad ya con Stuart Mill y Spencer se inicia la superación del asociacionismo.

Para Roura Parella, la actitud que consideramos es la representada por Wundt y sus discípulos. "En todas las ciudades del mundo —expresa— se fundaron laboratorios de psicología donde, con instrumentos de cobre, se descomponía el alma del hombre en partes elementales y luego volvía a reconstruirse mediante asociaciones sucesivas". Esta descripción corresponde a un momento histórico de la psicología que ya ha perdido toda validez. Son bien sabidas las dificultades que ofrece la experimentación en psicología, pedagogía, sociología, etc. Pero ella constituye un dominio de creciente afianzamiento en nuestro tiempo. Las pedagogías orientadas hacia la experimentación no pueden ser juzgadas hoy en función de lo que fue con Wundt la experiencia psicológica. Por otra parte el mismo Roura Parella reconoce que "la investigación de las condiciones sociológicas del trabajo escolar, el crecimiento de la juventud en la vida social, etc., son problemas que escapan a las posibilidades de una pedagogía de tipo especulativo", tal como sería la social idealista. Pero eso no significa que debamos encarar tales cuestiones con el solo criterio de las ciencias del espíritu. El "comprender" como método de investigación

conduce a soluciones unilaterales. El conocimiento explicativo causal ha sido reivindicado en nuestra época, para un campo no natural como es el sociológico. Es errado también afirmar que la explicación en psicología corresponde a su etapa asociacionista. Las psicologías profundas —la psicoanálisis— aplican determinaciones causales de tipo total.

Todo parece indicar que, en las ciencias de lo humano, una investigación certera deberá aunar en el futuro el comprender al explicar. Así deberá entenderlo la pedagogía actual. Experiencia y experimentación no significan naturalismo pedagógico. Incorporación de lo natural como dato valioso —incluso capaz de penetrar en la estructura de lo humano esencial— no significa tampoco determinismo naturalista.

Obsérvese bien que este planteo no significa negar la validez de consideraciones metafísicas que avalen el dominio pedagógico, siempre que la filosofía previa fundamentadora de la ciencia de la educación busque con amplitud y profundidad todo dato —aun científico— capaz de esclarecer el problema de lo humano esencial. No podemos negar tampoco la eficacia del comprender y del enfoque científico espiritual para cierto tipo de problemas pedagógicos. Sobre la validez de la actitud empírica nos hemos pronunciado también.

¿Significa esto que la ruta fecunda en la pedagogía contemporánea estará dada por una fácil conciliación ecléctica entre las distintas tendencias actualmente vigentes? Significa, antes bien, que la vida humana es una realidad demasiado rica y compleja como para poder encarar el problema de su formación mediante una única vía de acceso. A esa realidad compleja deberán adecuarse múltiples vías de acercamiento, diversidad de métodos de investigación. Esa debe ser la fundamental norma de acción futura para la pedagogía contemporánea.

## LAS NUEVAS CONDICIONES DE UNA SABIDURÍA

La unidad del saber, la naturaleza de las comunidades humanas, la noción misma de sociedad y de cultura se han transformado tan profundamente en el curso de los últimos años que nuestro mundo es, en muchos aspectos, un mundo nuevo. Esta transformación no es debida solamente a la introducción en nuestra vida de elementos nuevos: es el hecho de un cambio en la calidad de lo que ya existía.

Lo que hay de nuevo, por ejemplo, es el cambio de ritmo del cambio mismo, el hecho de que los años de nuestra vida no miden, como los de nuestros padres, ligeros reajustes, sino grandes convulsiones.

Lo que hay de nuevo, es que en una sola generación nuestro conocimiento de la naturaleza haya podido integrar, refundir y sobrepasar todos los conocimientos acumulados hasta entonces.

Lo que hay de nuevo, es que el progreso técnico nos permite conocer los pueblos más lejanos y nos obliga a considerarlos como nuestros hermanos.

Lo que hay de nuevo, es el carácter masivo de la disolución y de la corrupción de la autoridad espiritual y temporal en el interior de cada sociedad.

Vivimos en un mundo cada vez más abierto, cada vez más ecléctico. Sabemos demasiado para que un solo hombre pueda saber mucho; nuestras vidas son demasiado diferentes para que experimentemos realmente nuestra solidaridad; nuestras tradiciones, nuestras ciencias, nuestras artes nos separan al mismo tiempo que nos unen. La irreversibilidad del saber nos impide volver atrás. Lo que el hombre ha aprendido una vez forma parte de sí mismo para siempre. No nos está permitido ignorar un descubrimiento, permanecer sordos a la voz de los pueblos extranjeros, encerrar las grandes culturas de Oriente detrás de la doble barrera, largo tiempo infranqueable, de los océanos y de nuestra negativa a comprender.

El problema no es nuevo, diréis, siempre hubo más cosas por conocer de las que un solo hombre podía aprender. Sin duda, pero nunca la diversidad, la complejidad, la riqueza del universo que nos es accesible habían ame-

nado tan directamente el orden tradicional de cada sociedad. Nunca había sido tan brutal el contraste entre la calidad de la vida cotidiana y la diversidad de las culturas, la singularidad de los otros pueblos, la inmensidad del mundo.

Es un mundo en el cual cada uno de nosotros, conociendo sus límites —el peligro de ser superficial y la tentación de estar fatigado— debe aferrarse a lo que le rodea, a lo que sabe, a lo que puede hacer, a sus amigos, a su amor, bajo el riesgo de perderse en la confusión universal, de no conocer nada, de no amar nada.

Pero es también un mundo en el cual ya no existe excusa para la ignorancia, para la insensibilidad, para la indiferencia. Cuando un hombre nos expone una concepción de la vida que no es la nuestra, cuando encuentra bello lo que juzgamos horrible, podemos sin duda hurtarnos a ello, por incomodidad o fatiga. Pero es una debilidad y una cobardía.

Puesto que nos es necesario vivir con el sentimiento permanente de pertenecer a un mundo demasiado grande para nosotros, a una humanidad demasiado diversa, adoptemos al menos por criterio de nuestra virtud la sabiduría de la cual sabremos experimentar en la elección de una vida, de un trabajo, de una belleza.

El equilibrio extraordinariamente difícil que debemos mantener entre la superficie y la profundidad es sin duda lo que hay de más nuevo en la situación del hombre del siglo XX. Negarlo sería inútil. Debemos, por el contrario, admitir esta novedad y aprender a utilizar todos los recursos que están todavía a nuestra disposición.

Común a todos los hombres, este problema debiera ser a la vez más esencial y menos angustiioso para el sabio y para el artista. Ambos trabajan, en efecto, por profesión, en la frontera del misterio. Su misma misión es armonizar lo nuevo y lo familiar, encontrar la síntesis de lo revolucionario y lo tradicional, ordenar parcialmente el caos. Por su trabajo y por su vida, ellos mismos pueden ayudarse y ayudar a los otros hombres a trazar estos senderos que retornarán los pueblos, a forjar los lazos de una verdadera comunidad humana.

Nuestra vida no será fácil. Será necesario luchar para aprender a participar en la vida de nuestro pueblo sin desinteresarnos de la del mundo; a cultivar nuestro sen-

tido personal de la belleza permaneciendo capaces de percibirla en lo que nos es más extraño; a proteger las flores de nuestros jardines de los grandes vientos que asolan la superficie de una tierra sin fronteras. Pero tal es la condición del hombre.

ROBERT OPPENHEIMER.

(Extrait de l'allocution prononcée à l'Université Columbia, janvier 1955), en *Panorama des Idées Contemporaines* (bajo la dirección de Gaston Picon), Librairie Gallimard, Paris, 1957.

Traducción de Luis Adolfo Dozo.

#### EL ARTE Y LA VERDAD

##### El momento lírico.

Todo acto de descubrimiento lleva insita la tendencia a prolongarse en un acto de comunicación. Cuando el febril descubridor avizora por fin la costa deseada, grita con todas sus fuerzas para participar su gozo. Cuando el niño descubre un nido en el follaje, da voces para que acudan sus amigos y participen de la alegría de su descubrimiento.

Puestos a inquirir la esencia del acto por el cual el poeta lírico produce su obra, lo primero que encontramos en ese acto es un elemento común con el grito significativo.

El género de la actitud lírica es, pues, el grito. Debemos luego establecer cuál es la *diferencia específica*. En la actitud artística en general, pero con más evidencia en el canto espontáneo y en la actitud lírica, hay un impulso primario, una ola pujante que nace de una oscura región interior.

El grito en que se origina toda obra artística unas veces está más a flor de piel, otras veces oculto, y en este caso, en vez de lanzarse sin ambages, se rebuere sobre sí mismo para poder comunicarse. Sin dejar de ser grito quiere tener las prerrogativas de la palabra. Un comentarista de Keats dice: "Las metáforas se olvidan, los gritos perduran a través del tiempo". Pero el grito desnudo no perdura; al contrario, antes perduran las metáforas.

Proust afirma que las metáforas dan una suerte de eternidad al estilo. Mas lo cierto es que ni una metáfora vale por serlo solamente, ni un grito, por ser tal, adquiere significación estética. Las metáforas son un grito elaborado y como una máscara bella, pero que sin el grito no se hubiera labrado nunca. Muchas metáforas hay que no encierran valor poético y podemos fácilmente fabricar metáforas que nacerían muertas pues carecerían del contacto con el cálido centro lírico que las podría vivificar.

El aullido, el gemido, el trino son signos de un estado psicológico y de una determinada tendencia que en ese estado se origina. Como signos nos dan a conocer algo que ellos no son: un dolor animal, un bienestar, una alegría animal. ¿Cómo negar que simpatizamos con los animales y que muy lejos de aceptar la concepción mecanicista de Descartes sobre ellos nos mortifica que se los torture y nos sentimos alegres con ellos cuando los vemos retozar y relinchar a campo abierto?

Observemos que lo característico del signo expresivo natural es que va unido necesariamente al sujeto singular que lo produce, y por lo tanto la función significativa de tal signo sólo se cumple *una sola vez*, está limitado en el tiempo y en el espacio. El signo natural puede ser ya signo *per accidens*, ya esencialmente tal. El humo es signo de la existencia del fuego; la marca que dejó la penna de un animal prehistórico en la arcilla es signo de que ha existido, etc. Pero ni el humo ni el rastro sobre una materia plástica llevan en su esencia la nota de ser signos. En cambio el aullido o el relincho manifiestan un estado interior de los sujetos que los profieren y tienen la función *esencial* de ser signos de ese estado.

Además de los signos naturales hay otros separables del sujeto que los origina. El grito, el quejido, el gemido dejan de ser puramente animales cuando se convierten en *interjecciones*. La interjección es la elaborada versión de un grito al que se ha agregado un nuevo carácter: la objetivación. En la interjección el grito y su referencia a un estado psicológico pueden ir ya desligados del sujeto que les dio origen.

Lo lírico podría definirse como un grito (género) que posee —como el concepto— *referencia objetiva* (diferencia específica). El término de la referencia debe entenderse

en sentido muy amplio. Un dolor, una alegría —existentes sólo como accidentes en el ámbito de la subjetividad— son cualidades que pueden señalarse también en ciertos objetos exteriores y cargados de materia. Cuando el dolor se expresa en canto, la razón de ser de esta forma de presentarse es de ese modo el dolor será mejor *comprendido*. A través del llanto y el grito natural no aparece el dolor como puede aparecer a través del canto.

El inquietante misterio del signo consiste en que siendo una cosa material nos pone en contacto con un elemento espiritual que es lo antitético de la materia. Desde unos pesados y acaso manchados y ruidos incunables podemos elevarnos al silencio cristalino de la visión platónica del mundo. De la voz cascada de un viejo que recita podemos pasar a la fresca, nunca marchita poesía que estremeció a Virgilio. Otras veces un gesto casi imperceptible de una mano o un rostro amados nos da a conocer las regiones recónditas y la evidencia de que en el hombre hay algo que no puede morir. Pero por muy leve y errante que sea el contacto entre el espíritu y la materia, el contacto debe existir y el conocimiento de lo inmaterial se alcanza por lo material.

Mirando la actitud lírica por su cara subjetiva estamos tentados de considerar al poeta como "un Narciso que no se atreve a confesar que se adora". Montaigne, André Gide nos dicen que el escritor siempre, de un modo u otro, habla de sí mismo; con cuánta más razón podríamos decirlo del poeta lírico... Pero pongamos en esto las debidas distinciones. Hablar de sí mismo no quiere decir que uno se adore, y aun cuando el poeta lírico hablase siempre de sí mismo, ello no significa que debamos considerarlo un ser egoísta, aislado de los demás e indiferente.

Es fácil para el poeta y para el crítico confundir los aspectos "materiales" de la poesía con su verdadera "forma". Pero si se doblagan a tal tentación serán mal poeta y mal crítico.

Uno de los mayores escollos para el poeta lírico es el tema del amor, pues lo induce a confundir las condiciones con la esencia. Las condiciones del amor suelen ser muy privadas y, como tales, insignificantes y desprovistas de interés. Amamos los sitios en los que transcurrió nuestra infancia porque nos hablan en un idioma que entendemos;

sabemos, sin embargo, que para otros son mudos y que si quisiéramos vestirlos de un valor absoluto caeríamos en vano subjetivismo. Amamos los nombres de los seres amados, por feos que parezcan a los extraños, y nos olvidamos que a los demás nada dicen.

El poeta lírico eleva a un plano de objetividad esa experiencia privada porque ha descubierto en esa situación, muy personal en su origen, una formalidad que trasciende los límites de los propios intereses. Sólo así puede realizar una obra de arte.

No puede ser el arte una forma de narcisismo. La poesía lírica, aun cuando está centrada en la primera persona, sólo adquiere valor poético si deja de ser expresión de un estado particular y alcanza lo universal en una de sus formas. Esa universalidad no es conceptual, pero no es tampoco lo puramente privado e intransferible. El poeta ama las cosas, y no es un Narciso que sólo se ame a sí mismo simulando amar las cosas. Aun en aquellos casos en que el buen lírico se interesa por sí mismo, su actitud es siempre la del contemplativo, y como tal, el que contempla, en el momento de contemplar, no es la cosa contemplada. Tenerse frente a sí mismo puede significar no amarse, sino juzgarse, compadecerse, menospreciarse. Algún poeta se nombra a veces en un poema.

¿Es éste un hombre que habla de sí mismo, o de un hombre que ha descubierto una esencia nueva y quiere comunicarla? La comprensión del poema por parte nuestra consiste en comprender esa esencia. Esta determinada esencia nueva (el misterio de la existencia personal) sólo aparece en una situación de la que no puede escapar uno mismo con su propio nombre. La existencia del *yo mismo* es un elemento que, por muy modesto que uno sea, no puede excluirse de la esencia que es objeto del poema, esencia cuya "epifanía" ha tomado al poeta por testigo. Si el poeta hubiera puesto allí otro nombre cualquiera y no el propio, no hubiera expresado la hondura del misterio de un hecho presente en el mundo y que ya no pertenece al poeta como persona singular. El nombre del poeta es un accidente en el poema, no es la causa de su valor, pero no hubiera podido suprimirse; con lo que decimos que es una condición *necesaria*. Necesaria, pero no suficiente: nombrarse a sí mismo, hablar de sí mismo

como en ciertas tediosas "memorias", no es suficiente para dar valor literario a una obra. Más aún, el que se nombra puede en rigor no hablar de sí mismo. Mientras que alguno que no se nombra y habla en tercera persona puede trasuntar su egoísmo y su secreta egolatría. Generalmente cuando se habla mal de alguien se está haciendo elogio de sí mismo: cuanto mayor es el énfasis puesto en dicterios, más patente aparece el juicio tácito de que quien habla goza de las virtudes opuestas a los defectos que reprueba.

El término central de la poesía es exterior al poeta, y el valor del resultado del poetizar —la obra— está en la fidelidad al objeto, no en los medios de su captación como tales. Con respecto a la intervención de la individualidad subjetiva en la obra debemos andar con cuidado y no dejarnos impresionar por la primera cara del objeto que se nos presenta. Están aquí el *yo* que habla y el *yo* del que se habla. El *yo* que habla puede tener toda la irreductible individualidad que se quiera suponerle, pero el *yo* del que se habla no podrá despojarse nunca de una cierta universalidad. Podría decirse que toda la tarea del artista consiste en desollar de tal modo un ser, que aparezca en carne viva el desconcertante encuentro de lo singular y lo universal. Es muy superficial la afirmación de que se gusta de un poema porque antes el que lo gusta ha estado en la misma situación en que estuvo el poeta cuando escribió.

El mezuquino mundo del *yo* arruina toda la poesía lírica si subrepticamente se mete en ella. El *yo* mezuquino es un *yo* que se ignora a sí mismo. Hablando de la poesía de Petrarca, cuyo tema es el amor, dice Shelley que "eleva a los hombres fuera de los enervantes vapores del mezuquino mundo del *yo*". Pero el *yo* que se mira desplazadamente a sí mismo como si fuera ajeno, aunque sin dejar de ser formalmente un "yo", fecundado por un acto de contemplación desinteresada, se eleva al plano de la autenticidad poética y eleva a los hombres sobre toda mezquindad.

Dos hechos nos inducen a desconfiar de las soluciones subjetivistas. Primero, la experiencia expresada en la obra poética se puede comunicar a otros; ello prueba que no se trata de una experiencia tan absolutamente perso-

nal que pertenezca al poeta exclusivamente. Segundo, el artista se siente incitado a hablar de las cosas porque las ama. Ningún poeta verdadero ha sido expositor de su interioridad en forma exclusiva. El acto del poeta es análogo al de quien realiza un acto de conocimiento. No puede existir conocimiento sin interioridad —sin sujeto— pero nada sería el conocimiento sin su término objetivo. El término central de la poesía es exterior al poeta, y el valor del resultado está en la fidelidad al objeto, no en los medios de su aprehensión como tales.

Al arte podría aplicarse la teoría escolástica de los *objetos*, de modo analógico. Sin una cierta luz que el sujeto proyecta sobre los entes no aparecería nunca la estructura ontológica del término del conocimiento. Análogamente, sin una cierta disposición espiritual del poeta, no podrá aparecer la esencia poética que es *de las cosas*. No se trata de la esencia según una formalidad conceptual, sino de otro aspecto no contradictorio con la esencia inteligible conquistada por abstracción. Si el poeta no simpatizara con las cosas no hallaría en ellas la dimensión poética que es trascendente al sujeto. Si bien el poeta siente afinidad con las cosas, no debemos concluir de ahí que es un amante de sí mismo.

El alma del poeta aprehende el corazón de los seres, y no son éstos como un espejo inerte donde el poeta se contempla a sí mismo, agregándoles algo que ellos —los seres— no tienen. El espejo es el poeta, en rigor de verdad.

MANUEL B. TRIAS.

#### AGENTES DEL COSMOPOLITISMO LITERARIO

##### Los libros

a) *Conocimientos lingüísticos*. La exploración de este dominio deberá ser lógicamente la primera tentativa de la literatura comparada. En efecto, en una conferencia en la escuela normal en 1942, Paul Hazard reconoció que después de cincuenta años de trabajo comparativo estas cuestiones eran muy mal conocidas: comprobación todavía válida en 1958. Se sabe sin duda que a despecho de

su gusto por los epígrafes alemanes. Hugo no conocía mejor el alemán que Lamartine, Vigny o Musset —y es capital el saberlo para apreciar en su justo valor la germanomanía de nuestros románticos—. (Es a partir de 1838 que la lengua alemana figurará en los programas de la enseñanza secundaria). En su inmenso estudio sobre *Gran Bretaña ante la opinión francesa en el siglo XVII* (1930), Georges Ascoli ha consagrado un capítulo al conocimiento del inglés en Francia en esta época. Mas, las investigaciones de este orden no exceden el terreno de la alusión o el capítulo aislado. Las únicas tentativas sintéticas son debidas a lingüistas como Fraser Mackenzie que ha estudiado *Les relations de l'Angleterre et de la France d'après le vocabulaire* (1939): anglicismos entre nosotros, galicismos más allá de la Mancha. Quizá esta situación en los confines de la lingüística y de la literatura ha desviado a los comparatistas de estos trabajos. Antes de lanzarse en los grandiosos estudios de las influencias de un país sobre otro o más modestamente de un escritor sobre otro habría por lo tanto interés en saber lo que el público letrado de este país, o este escritor era capaz de leer en el texto extranjero. Se debe señalar esta laguna, en la esperanza que los investigadores que vendrán la colmarán.

b) *Traducciones*. En Francia, al menos, el examen de las traducciones no ha sido mucho más metódicamente proseguido. Una simple monografía como "L'Othello in French" (1925) de Margaret Gilman es sin embargo muy reveladora de la metamorfosis del gusto y de su adaptación progresiva a una psicología extranjera: se ve allí el "pañuelo de seda" de Desdémona transformarse en nuestra escena en "brazalete", en "bufanda", en "diadema", en "rizo de cabello", antes de volver a ser en fin, gracias a Vigny, "un pañuelo de seda".

La tesis de Emile Audra sobre *Las traducciones francesas de Pope* (1931) simple "estudio de bibliografía", permite seguir la fortuna sin igual del Boileau inglés que aparece también como "El Lucrecio del siglo". Tales libros son raros entre nosotros. Es necesario, sin embargo, indicar que en las numerosas obras consagradas por los franceses a la fortuna de escritores extranjeros, es de regla estudiar sus traductores. Uno o muchos capítulos

les son generalmente consagrados como se verá hojeando *Ossian en Francia* (1917) de Paul Van Tieghem, o *Goethe en Francia* (1904) de Fernand Baldensperger. En el extranjero se ha procedido de manera más sistemática. Han sido constituidas bibliografías recogiendo las traducciones inglesas de obras alemanas (B. A. Morgan, 1922) las versiones francesas de las novelas inglesas del siglo XVIII (H. W. Streeter, 1936), las traducciones alemanas de la literatura inglesa del siglo XVIII (M. et L. Price, 1934). Un italiano, Luigi Ferrari, ha publicado en París en 1925 un "ensayo bibliográfico" sobre "Le traduzioni italiane del Teatro tragico Francese nei secoli XVII e XVIII". Señalamos también la "Bibliographie deutscher Übersetzungen aus dem Französischen" (1700-1948) de Fromm.

Ingrato en sí mismo, el estudio de las traducciones vale por lo que nos enseña de los traductores. Si su personalidad es apagada, reflejan e ilustran el gusto de un grupo o de una época. Si es fuerte o al menos bastante original, se comprende viéndolos en la obra, por qué y cómo los más grandes autores sufren fuera de su país transformaciones tales que no hay un Shakespeare sino tantos Shakespeare como naciones y siglos donde se ha querido traducirlo.

c) *Obras críticas revistas y periódicos*. No se trata aquí más que de los libros cuyo autor se ha oscurecido en un justo olvido. Los otros —ya sean Racine et Shakespeare de Stendhal o *l'Allemagne* de Mme. de Staël— no pueden ser estudiados independientemente de los grandes escritores que los publicaron. Es difícil imaginar hoy, en un tiempo en que los más grandes escritores se hacen críticos y en que los críticos puros son a veces grandes escritores, que antes del siglo XIX no existen casi obras comparables a los *lunds* de Sainte-Beuve o a las *Approximations* de Charles du Bos. Quedan panfletos, prefacios de traductores, que no puede descuidar la literatura comparada, aun si aquellos que los redactaron no ofrecen por sí mismos ningún interés. Si se ha comentado poco tan débiles testimonios, es lo más frecuente, porque se encuentran los autores en una revista o en un periódico. Es así que revistas y diarios han sido objeto de muchas investigaciones.

El comparatista se interesa evidentemente por los periódicos especializados en las literaturas extranjeras: por ejemplo la "Revue britannique" (1825-1840) que ha estudiado Kathleen Jones (1939). Pero, como ha sido dicho antes, los más importantes, los más representativos y los más perdurables periódicos son aquellos que se nombraban antes "de interés general". Ningún estudio honesto de influencia o de difusión se concibe sin consulta del más grande número posible de estos periódicos y sobre todo de estas revistas. También las monografías como aquella en que Paul de Van Tieghem estudia *L'Année littéraire de 1754 a 1790* (1917) son en todo sentido preciosas: en sí mismas primero, pero igualmente porque permiten al comparatista en busca de influencias o de imágenes extranjeras hacer la economía de una primera y laboriosa etapa.

Al lado de lo que ha sido realizado, lo que queda por hacer es considerable. Tres ejemplos, tomados en tres siglos diferentes, lo mostrarán así. Todo el mundo conoce el papel importante representado en Europa para la difusión de las nuevas ideas por las gacetas francesas de Holanda, al fin del reinado de Luis XIV como bajo el de Luis XV. Se encuentran pruebas numerosas en las obras como *La crise de la conscience européenne* de Paul Hazard. Desde 1865, en que apareció el libro de Eugène Hatin, ningún trabajo de conjunto ha sido consagrado a estas famosas gacetas. El siglo XIX ofrece un ejemplo, también sorprendente, de ciertas carencias de la búsqueda comparativa y aun de la historia literaria en general: sobre la "Revue de Deux Mondes" donde escribieron Musset, Vigny, George Sand y tantos otros románticos, nadie ha dado todavía el vasto estudio indispensable. Con mayor razón no hay allí ninguna tesis sobre la "Nouvelle Revue Française", que sin embargo pertenece ya a la historia. A este estado fragmentario de la erudición francesa se opone, al menos en el dominio bibliográfico, una tentativa extranjera de síntesis: *La German Literature in British Magazines* (1750-1860) de Morgan y Hohfeld.

En total, un cierto número de periódicos franceses y extranjeros, sobre todo del siglo XVIII, han sido estudiados: además de "L'Année littéraire", se puede citar, a título

de ejemplo, el "Journal étranger", el "Mercure Allemand" de Wieland, el "Conciliatore" de los románticos milaneses, "l'Europe littéraire" (1833-1834), la "Revue contemporaine" (1885-1886). Pero un campo inmenso queda abierto.

d) *Viajes*. Entre los libros que han podido servir de intermediarios entre las literaturas nacionales, los comparatistas cuentan los relatos de viajes. Aún entre los escritores de oficio, aquellos que leen en el texto las obras extranjeras son siempre la excepción. Se contentan más frecuentemente con traducciones o notas de viajeros. *Inglaterra*, por André Gide, es un cierto número de novelistas y poetas; mas para los contemporáneos de Voltaire, y para Voltaire mismo, esto era ante todo un género de vida, y de instituciones políticas: *Comfort y Parliament*. Saber cómo los viajeros han presentado los pueblos extranjeros, enriquece a la literatura comparada pues a través de sus relatos, algunos temas han invadido las letras de su propio país: tolerancia inglesa, virtud alemana, mística eslava, etc.; grandes figuras, a falta de grandes obras, han sido impuestas a sus compatriotas: Walter Scott, el castellano de Abbotsford; Goethe, el olímpico de Weimar; Tolstoi, el patriarca de Yasnaia-Poliana. Frente a estos relatos, el comparatista puede tomar dos actitudes bien diferentes (pero se sobreentiende que ellas se confunden legítimamente en muchos estudios de carácter general):

— Buscar lo que en tal época una nación conocía de otra, gracias a sus viajeros.

— Estudiar tal viajero, sus prevenciones, su ingenuidad, sus hallazgos.

La atención, en este último caso, va siempre a los autores. En el primero, que nosotros retenemos en este momento, se lleva más bien sobre los libros. Para fijar lo que la Francia del siglo XVIII ha conocido de Alemania, o la Inglaterra victoriana de Italia, ha sido forzoso considerar escritores secundarios que hicieron número y constituyeron una opinión media. El interés reside entonces en el país descrito, no en la personalidad de los narradores. Obras antiguas como aquellas de Francisque