

de las condiciones que deben formar parte de su patrimonio personal: penetración psicológica de cada personalidad y de cada época, ecuanimidad, disciplina de pensamiento, afán de trabajo, adecuada aplicación del método, imparcialidad, veracidad.

Detengámonos ahora en otro punto importante en la consideración de lo histórico: *objetividad* y *subjetividad*. Desde un punto de vista estrictamente objetivo la historia se reduciría a una conexión cronológica de fechas y acontecimientos, desprovista de todo contenido. Desde un punto de vista estrictamente subjetivo, caeríamos dentro de las convicciones personales del sujeto historiador que tergiversa los hechos para que éstos se amolden a sus propias opiniones. Y la historia no puede ser ni objetiva ni subjetiva, sino manifestarse en una íntima relación entre la objetividad que manifiesta el documento y la subjetividad de una interpretación veraz y sincera por parte del historiador. Debe éste "descubrir, inventariar, confrontar, probar en todas las formas los documentos que pueden existir sobre una cosa antes de afirmar algo de ella"⁷. En el proceso de la investigación, el historiador debe retroceder en el tiempo, es decir ubicarse dentro de la época en que ha transcurrido el hecho, hacerse parte integrante del ambiente social y cultural, para luego avanzar hasta encontrar la significación del hecho que investiga. "Lo que el historiador busca es la materialización del espíritu de una época pasada", dice E. Cassirer en su *Antropología filosófica*.

Ciencias auxiliares.—Las disciplinas que ayudan a la historia y permiten al investigador una mayor penetración de los hechos que analiza, se denominan ciencias auxiliares de la historia. Ellas son: *geografía*, que señala espacialmente el lugar donde acaeció determinado acontecimiento, pudiendo ayudar a la determinación de influencias del terreno, del clima, o de cualquier otra circunstancia similar; *cronología*, que establece qué acontecimientos son anteriores y qué influencia pudieron tener unos sobre otros a mayor o menor distancia en el tiempo; *etnología*, formación de las diversas razas huma-

nas; *paleontología*, estudio de los fósiles; *antropología física*, estudios sobre el hombre primitivo; *paleografía*, sobre escrituras antiguas; *arqueología*, estudia los restos materiales dejados por los diferentes pueblos, razón por la cual es una de las ciencias auxiliares más importantes; *sociología*, estudio de las diversas comunidades humanas; *psicología*, se dirige especialmente al estudio de los procesos intelectuales, emotivos y volitivos, ya de una personalidad determinada, ya de la masa; *lingüística* y *filología*, etc.

Podemos decir, entonces, que el estudio histórico no consiste en la recordación memorista de fechas y acontecimientos que sólo constituyen el esqueleto, el andamiaje de la concepción histórica, sino en la investigación acerca de las acciones humanas realizadas y el sentido de ese actuar. En tanto la historia es investigación, en tanto averigua hechos y la significación de esos hechos y en tanto contesta cuestiones y problemas metódica y sistemáticamente, la historia es ciencia; ciencia que se ocupa de la actividad llevada a cabo por el hombre en tanto éste es sujeto creador de cultura y no considerado exclusivamente desde un punto de vista biológico. Y este contestar cuestiones y problemas metódicamente lo lleva a cabo el historiador mediante la *interpretación de testimonios* y ayudado por las ciencias auxiliares. Además, insistimos: la historia, que forma parte de las ciencias del espíritu, es, como éste, de naturaleza plástica y por consiguiente debe considerarse siempre como proceso, como devenir, como desenvolvimiento temporal y no como yuxtaposición de épocas que puedan considerarse aisladas y estáticas.

SARA ALI JAFELLA

LAS IDEAS POLÍTICAS DE BARTOLOMÉ MITRE

I. Las ideas políticas de Bartolomé Mitre no han sido estudiadas exhaustivamente. Su ideario democrático es un monumento de virtudes cívicas poco analizadas. Es cierto que se conoce su pensamiento; pero, en forma

7. DE MICHELIS, E. *ob. cit.*, pág. 60.

general, nos atreveríamos a decir, superficial. La lucha de pasiones que agita nuestras corrientes históricas ha impedido este tipo de estudios con la debida serenidad y honradez intelectual. Falta —y ello no es un secreto para nadie— la Historia de Mitre. Pero hasta tanto se concrete tan ambiciosa labor, creemos de utilidad el estudio de aspectos parciales de la personalidad del gran patriota, aspectos que han tenido, en su mayoría, eminentes y sinceros cultores. No así, repetimos, el pensamiento político. Sus insinuadores —José Juan Biedma, Carlos F. García, Angel Acuña, Benjamin Villegas Basavilbaso, Joaquín V. González, Enrique de Gandía, Emilio Frers, Ramón J. Cárcano, Juan B. Terán— no lo han profundizado en toda su integridad, salvo, en cierto modo, González, Gandía y Frers. Desde luego, el presente estudio ni remotamente pretende agotar el tema —en historia no existen trabajos definitivos—, rico filón inexplorado en sus abundantes expresiones documentales, que faltan investigar en los Archivos Mitre y General de la Nación. Digamos que aspira a constituir una monografía, útil al estudio severo de las ideas del general Mitre.

II. Mitre siempre profesó admiración por el espíritu de la democracia inglesa. En los prolegómenos de la Constitución de 1854 habría de estampar ideas precisas al respecto en *El Nacional*, propugnando, al ejemplo británico, una Constitución no escrita, es decir, concretarse a la compilación de las leyes fundamentales, lo cual no le impidió, naturalmente, adherir al noble proyecto de Constitución nacional, como único vehículo para la organización del país.

No se olvide que estudió en un colegio británico. Su concepto equilibrado y sereno de la justicia, sus sólidas ideas constitucionales, su sobriedad intelectual y el vigor de su prédica cívica, harían exclamar años más tarde a un crítico inglés, según lo apunta Juan José Biedma¹, que así como la Argentina necesitaba un Gladstone para la solución de sus problemas financieros, Inglaterra necesitaba un Mitre en su Parlamento.

Es indudable que estas convicciones democráticas, este afán de respeto por los derechos humanos, era con-

natural en él, ¿Acaso no se pliega al Uruguay —Cagancha y Arroyo Grande—, defendiendo a Montevideo del largo asedio que implantara Rosas? Tenía entonces veintidós años. No sólo colocó sus ideales al servicio de los hermanos uruguayos, pues poco después, en Bolivia, habría de defender al Presidente Ballivián en la revolución que hicieran fuerzas retrógradas contra el poder constituido. Mitre reconoce, con penetrante percepción, el estado políticococial de Bolivia: Boliviano, el culto y glorioso vencedor de Ingavi, era el único capaz de sacar a su país del enorme atraso general en que se encontraba, por los cauces de la democracia y la legalidad. Y cuando una segunda revuelta pudo derrocar al mandatario, Mitre prefirió el destierro a abjurar de su fidelidad a Ballivián. Perú y Chile lo vieron —en éste, desde *El Comercio* y *El Progreso*— siempre en defensa de la justicia, de los ideales que nuevamente causarían su deportación. En la hermana nación trasandina choca a su espíritu el dominio despótico de la clase gobernante conservadora, la existencia de una legislación arcaica y caduca en desacuerdo con el progreso de la época, y la anticuada institución del mayorazgo.

III. El hecho de incorporarse al ejército de Urquiza contra la tiranía de la patria amada, habla de la permanencia de su pensamiento cívico. Ya el sitio de Montevideo le había introducido en la realidad de la política rosista, y el conocimiento directo de la dictadura interna hizo aumentar sus nobles propósitos.

La derrota de Rosas no impulsa a Mitre a actuar con precipitación. Ve en Urquiza, como muchos otros, al caudillo despótico que puede convertirse en otro tirano. Las facultades extraordinarias del Director Provisorio lo rebelan. No admite —y recuérdese la furiosa oposición de Sarmiento a la política urquicista— la demagogia ni el paternalismo, signo seguro de una semilla totalitaria.

Mitre combate el Acuerdo de San Nicolás con palabras enérgicas. Considera que uno de sus grandes males lo constituye el exceso de poderes que confiere al vencedor de Caseros. "Se me dirá que el general Urquiza no abusará de esa inmensa autoridad depositada en sus manos. Así lo creo yo también. Pero yo me refiero a la cosa y no a la persona; examino el principio y prescindo del hombre..."

¹ Bartolomé Mitre, Buenos Aires, 1934.

Joaquín V. González cita estas palabras en su *Mitre?*, y los panegiristas de Urquiza también², porque las frases de Mitre dejan entrever cierta simpatía hacia el caudillo entrerriano, cierto respeto por sus valores morales, que no le permitirían "abusar de esa inmensa autoridad". Mas no reproducen los pasajes siguientes: "¿Quiénes son los que tal Acuerdo han instituido, para dispensarse de observar las leyes naturales y las leyes del derecho escrito? ¿Son los legisladores de las provincias? ¿Son los diputados de un Congreso Nacional? ¿Son los plenipotenciarios del pueblo soberano?... Son simplemente los gobernadores de las provincias, de los cuales hay muchos todavía que gobiernan con facultades extraordinarias. Pero, aun cuando fuesen emanaciones legítimas del pueblo; aun estando plenamente autorizados para tratar en su nombre, yo les negaría del mismo modo el derecho de crear una autoridad semejante".

Los principios democráticos de Mitre le impiden dar su voto a cualquier ley, por más nobleza en ella contenida, que suponga otorgamiento de poderes excesivos. Mitre define, a su juicio, qué es poder dictatorial, irresponsable y despótico, en la sesión del 21 de junio de 1852³. "Poder dictatorial, señores, es todo aquel que se funda en la suprema ley de la necesidad, y hace de su voluntad una ley". El brioso diputado, a punto de cumplir en esos días treinta y un años, creía que la dictadura puede justificarse en casos determinados, "legitimarse por la necesidad, y glorificarse por el peligro", mas en otras circunstancias era "una usurpación injustificable de parte del que la inviste, y una abdicación cobarde de parte del que la otorga".

Al poder irresponsable lo determinó como aquel que no podía ser controlado, y el poder despótico se configuraba al establecerse "fuera de las condiciones del derecho natural o escrito, y que por consecuencia no tiene ley ni regla alguna a que ajustarse".

En el derecho político inauguraba Mitre un novedoso precedente de indubable espíritu democrático, al califi-

car de despótico cualquier poder investido de tales condiciones, aun cuando no hiciera uso de ellas. "Si abusa de esas facultades será lo que se llama un poder tiránico, como lo fue el de Cromwell y el de Rosas", era la definitiva consideración del joven legislador. Los críticos no han estudiado estos aspectos del pensamiento político de Mitre, que revelan su solidez doctrinaria. Al manifestar que el Acuerdo de San Nicolás no estaba basado ni en el derecho natural ni en el derecho escrito, sentaba los dos principios fundamentales sobre los cuales debe reposar la autoridad.

Su concepto sobre la libertad es digno de exponerse a la admiración pública. Cuando sus contrincantes políticos tuvieron la desventura de querer ver el origen de las desgracias nacionales en los excesos de la libertad, no sólo Mitre reaccionó con energía a esta cruel burla, sino que sostuvo, con bella inspiración, "que es preferible irse un poco más allá en materia de libertad, que quedarse más acá, o irse un poco más allá en materia de autoridad o despotismo. Los males que puede ocasionar la libertad se remedian por ella misma... No sucede así a la autoridad, cuyos estragos cuesta mucho reparar, y cuyos abusos labran la desgracia de los pueblos. ¡Ojalá, repito, hubiese habido más libertad que la que ha habido! Si algo bueno tenemos, si algunos principios conservadores de la sociedad han resistido a las horribles borrascas en que nos hemos agitado, lo debemos a ese poco de libertad que hemos gozado. ¡No la maldigamos, no la calunniemos! Por el contrario, bendigámosla con todo el fervor de nuestra alma, con todo el entusiasmo de nuestros corazones".

Pues bien; el Acuerdo de San Nicolás estaba violado en su origen, en cuanto había sido realizado por los ejecutivos de las provincias. Ni legisladores ni delegados. Simplemente, dóciles instrumentos de Urquiza. El vencedor de Rosas, otrora adalid de las libertades, se convierte en vulgar heredero del tirano, al ejecutar prisioneros, entre ellos al coronel Chillaver, tras su singular proclama de unidad, y disolver la Sala de Representantes, apresando a Mitre y sus colegas y desterrándolos. Parecería que siempre, las fundadas actitudes de Bartolomé Mitre lo condujeran al exilio doloroso. Es en la discusión del Acuerdo de San Nicolás, en su oposición a

2. Buenos Aires, 1981, págs. 47 y en *La Nación*, junio de 1921.

3. HECTOR E. BAUDÓN, *El pronunciamento de Urquiza*, Buenos Aires, 1950, págs. 126.

4. Véanse los textos completos de sus discursos en las ediciones de *Arengas de 1875 y 1902* (3 tomos).

Urquiza —aureolado de un prestigio inmenso— que surge Mitre con fuerza incontinente, pues hasta 1852 era en Buenos Aires casi un desconocido.

IV. Pronto vuelve al país, al producirse la revolución del 11 de setiembre, y es nombrado Ministro de Gobierno. En estas funciones, no hay un solo acto suyo que no deje vislumbrar su respeto por los derechos humanos. Nunca perdona la violación ilegal de las más elementales transgresiones a la libertad individual. Cuando el juez de paz de San Andrés de Giles le comunica "haber tenido ocho horas preso al español Simón Cucuyo por haberle dirigido palabras groseras, e insultantes a su autoridad", Mitre responde al funcionario en estos términos:

"La nota de V. fecha 28 del pasado, en que da cuenta haber tenido ocho horas preso al español Simón Cucuyo, ha pasado hoy al Juez de primera instancia en lo criminal, Dr. D. Eustaquio Torres, para que proceda con arreglo al derecho. Y se comunica a V. a los efectos consiguientes, previniéndosele que con arreglo a las disposiciones vigentes, debió V. levantar una sumaria información del hecho que refiere, y dar cuenta con ella al Jefe de Policía"⁵.

Sabe ver la mano de Urquiza donde otros no la sospechan. En 1852 la provincia de Santa Fe —era a la sazón su Ministro General de Gobierno Don Manuel Leiva— se obstina en ejecutar actos hostiles contra Buenos Aires; al fracasar todos los esfuerzos pacifistas de la misión Paz, Mitre, Ministro de Gobierno y Relaciones Exteriores, envía una nota al general Paz dando por terminados sus objetivos. "Las explicaciones dadas por el gobierno de Santa Fe —señala serenamente el entonces coronel Mitre—, lejos de satisfacer sobre los puntos a que se contraía la nota de V. S., fecha 8 del presente, no hacen sino arrojar un velo sobre los actos hostiles, ejercidos contra la provincia de Buenos Aires, y ellas en vez de tener por objeto la paz y la concordia, no hacen sino reagrar más esos actos, pues hasta de la misma misión pacífica de que V. S., se halla encargado, se sacan argumentos para culpar las rectas intenciones del go-

bierno de Buenos Aires..." Y luego, la acusación que descubre el origen de los propósitos de Santa Fe: "... cuando todas sus palabras, todos los actos que ha autorizado, o de que ha sido autor, influenciado por el general Urquiza, tienden, evidentemente, a aislar a la provincia de Buenos Aires, para traer la guerra a su territorio cuando convenga, y para imponerle por la fuerza de las armas una autoridad que Buenos Aires no ha reconocido, y que hasta hoy es el único obstáculo que se opone a la organización nacional, a la cual esta provincia está pronta a concurrir, bajo el pie de una completa libertad, consultando para el efecto los intereses recíprocos de todas las provincias; todo lo cual es incompatible con la presencia del general Urquiza al frente de los negocios públicos..."⁶.

El espíritu del general Mitre nunca cayó en la mezquindad y la estrechez. La enemistad con Urquiza fue, ya lo dijimos, por razones de diferencias en ideas y métodos. Y Urquiza, según deduce serenamente Frers⁷, con sus actos extraños —restitución de los confiscados bienes de Rosas, liberación de prisioneros rosistas, uso de la lintilla punzó como expresión del federalismo—, quizás deseaba demostrar su vocación democrática al gobernar con absoluta imparcialidad. En realidad, Mitre y Urquiza ansiaban la unión nacional. El mismo objeto por distintos medios. Prueba la sinceridad de ambos, la cordialidad de relaciones que mantuvieron —valga la correspondencia intercambiada antes y después de Pavón—, sólo interrumpida o enfrida por acontecimientos graves que darian como corolario un sentimiento de mutuo afecto entre los dos constructores de la Organización. Es que Mitre y Urquiza veían la grandeza de la patria en el horizonte imaculado de sus nobles ideales.

V. Las creencias democráticas de Mitre tienen generosa expresión en los calurosos debates de 1854, que sancionaron la Constitución provincial. Tuvo la valentía de dudar de la capacidad legal de la Asamblea: "Señores: ¿Somos una asamblea verdaderamente constituyente? He aquí mi primera duda". Era un problema

5. Archivo General de la Nación, Estado de Buenos Aires, documentos 1770, 26 de octubre y 4 de noviembre de 1852.

6. Archivo del general Mitre, tomo XIV, *Misión del general D. José M. Paz*.

7. EMILIO FRERS, *El Político*, La Nación, junio de 1921.

de conciencia para el patricio, el hecho de que la Sala de Representantes no tuviera el mandato expreso del pueblo. Los poderes legales del organismo se originaban en 1821. "¿Quién hizo constituyente a la primera sala de representantes? Nadie. Ella misma se declaró constituyente; hecho tal vez único en la historia, y que importa una violación de los principios universales del derecho público". Expresado el precepto primero, surgía el segundo: "¿Puede la sala por sí misma atribuirse el mandato constituyente?", y el tercero: "¿Ha podido por el espacio de treinta y tres años... transmitirse de generación en generación ese mandato, en un pueblo democrático como el nuestro?" Indudablemente la respuesta era, desde todo punto de vista, negativa. Mitre, que se autodenominaba político práctico y realista, era, en cierto modo, un idealista. Deseaba para el Estado y sus órganos, apenas pasada la mitad del siglo, a sólo dos años de la tiranía que había subvertido, aniquilado e interrumpido la organización nacional, los derechos políticos que habría de conquistar cincuenta años más tarde. Idealista y romántico, pudo sin embargo ver concretados sus ensueños. Como bien ha dicho Carlos F. García⁸, "para Mitre, la Constitución provincial, más que una necesidad orgánica, era una necesidad política siempre que fuera implantada en punto a la organización nacional y para servir a ella". En efecto; las ideas antiurquicistas de Mitre eran, desde luego, exclusivamente anti-caudillistas, no de tipo personal; mas, ni tampoco, lo cegaban para comprender la necesidad de la unión nacional.

La Constitución no representaba para Mitre "un juego de niños, no es cosa que se puede andar variando todos los días, sin dar tiempo a las instituciones a que echen raíces profundas en la sociedad. Por el contrario, debe dejarse que el tiempo las consagre, las radique y que les dé toda la solidez y respetabilidad que desde el primer día no pueden tener, y que sólo el tiempo y la educación constitucional pueden darles", dijo el patricio en la sesión del 2 de marzo. Estaba, por lo visto, en contra

de las reformas continuas, siendo un conservador de las leyes. Influida por el espíritu de la democracia inglesa, reconocía los valores superiores de los hechos y su mantenimiento, por sobre los conceptos escritos con cierto carácter conminatorio o imperativo. Era un profundo psicólogo de las masas; y sin embargo jamás, poseyendo su secreto, cayó en la demagogia. "La Constitución por excelencia, la constitución que ha dado origen a todas las constituciones modernas, la constitución de una de las naciones más libres del mundo, donde los derechos políticos y civiles del ciudadano están mejor garantidos en la práctica —la Constitución del pueblo inglés—, no ha sido escrita jamás". Homenaje de admiración a las virtudes cívicas británicas y leve deseo subjetivo de imitarlas en sus formas. Vuelve pronto al meollo de la cuestión, analizando el proyecto constitucional. No vamos a comentar párrafo por párrafo la robusta exposición de Mitre. Nos detendremos en aquello que denuncie originalidad de pensamiento encaminado a la perfección de la democracia. Ante el proyecto que dividía en dos al Poder Legislativo, Mitre se opuso con energía. No acertaba a ver —y conviene reconocer que en este asunto la argumentación de Alsina es pobre— para qué servía la división legislativa. "Esta innovación —razonaba hábilmente el fogoso constituyente— está en abierta oposición con los precedentes que nos suministra la historia de nuestro país, la cual no debe perderse de vista en el momento en que se trata de constituirlo. La tradición histórica, la tradición parlamentaria, es la asamblea única, así por lo que respecta a los Congresos Nacionales, cuanto por lo que respecta a las Legislaturas provinciales, y esta tradición tiene en su apoyo la autoridad de Benjamin Franklin, que proclamó la teoría de la cámara única en la ciudad de Filadelfia, y la hizo prevalecer en la constitución particular de aquel Estado". "Añadiré —dijo más adelante— que la asamblea única ha sido la tabla de salvación del sistema parlamentario en nuestro país. De su seno ha surgido el orden constitucional que hoy poseemos, que aunque incompleto y fragmentario, es al fin un orden constitucional: ella nos ha acompañado en nuestros grandes conflictos... sin que haya hecho sentir en la práctica los inconvenientes de que se hace mérito para abolirla, sin haber

⁸ Mitre en los debates de la Constitución Provincial de 1854, *Boletín del Centro de Estudios Históricos de la Universidad Nacional de La Plata*, 1978 (pp. 278 a 287).

experimentado por otra parte cuáles son las ventajas que la innovación va a producir, pues cuando se habla de inconvenientes y desventajas, es preciso apoyarse en la práctica más que en la teoría. La política es una ciencia experimental".

Alsina se ocupó entonces de contradecir la teoría del preopinante con ejemplos históricos que éste rebatió en seguida. "Si se divide al Poder Legislativo para equilibrar los poderes —le contestó Mitre con una lógica perfecta— ..., no comprendo cómo dos cuerpos legislativos puedan tener más fuerza que uno solo, para el efecto de contener los avances del Poder Ejecutivo, y mantener el equilibrio que se busca; ni tampoco comprendo de qué modo hubiese resistido más eficazmente a la absorción de la tiranía, un poder dividido en dos fracciones, que un poder legislativo compacto, pues la división de las fuerzas, así en la política, como en la guerra, como en la mecánica, da por resultado la debilidad. ... Yo no veo la utilidad, porque si dos cuerpos legislativos presentan más garantías que uno, tres presentarán más garantías que dos, ¿por qué no será mejor cuatro, cinco o seis?"

Mitre defendió con talento y energía, en esa oportunidad, la cámara única. Años después, como lo confiesa en nota a pie de página en la edición de *Arengas* de 1902, reconoció que "sus ideas constitucionales se han modificado fundamentalmente en lo relativo a la división del Poder Legislativo". Observación que lo honra, a la vez que conforma y ejemplifica sus ideas conservadoras..., conservadoras hasta tanto la realidad pruebe que la innovación es superior: típica definición de la personalidad liberal de Mitre.

La Sala de Representantes mantuvo una actitud hostil, localista, y la prédica serena del patricio se perdió en su soledad abrumadora, aunque la sostuvo con vigor desde *El Nacional*.

Por otra parte, su afán liberal, su afán de conceder libre expresión a todas las provincias sin desmedro de la libertad de ninguna, lo llevó a combatir el artículo primero del proyecto constitucional, en cuanto Buenos Aires se arrogaba el derecho "libre y exclusivo" de ejer-

cer la soberanía interior y exterior. Sabido es que en contradicción a tal tesis, no reconocía igual privilegio a las demás provincias.

Igual espíritu mantuvo Mitre al tratarse la demarcación de los límites provinciales (artículo segundo del proyecto). Creía que sobre este asunto de tanta trascendencia debía dictaminar el Congreso General. Indudablemente este artículo —aprobado pese a su oposición, la de Montes de Oca y la parcial de Alsina— hería los derechos de las provincias. Mitre, con firme propósito de conciliación nacional, no podía prestar su apoyo a un acto arbitrario que cimentaba la desunión, la anarquía, y por ende, la caída de las ideas democráticas.

VI. En 1857 el representante Bartolomé Mitre enjuició la ley de conscripción militar por "antidemocrática". Las condiciones del país, no obstante, lo obligan a defenderla como una necesidad suprema de bien nacional, mas no desaprovecha la ocasión para definirla como totalitaria.

Sin duda veía en ese instrumento un factor circunstancial, susceptible de derogarse en cuanto variaran las causas de su implantación. "El sistema más justo y equitativo —señaló en esa oportunidad— sería aquel que sin perjuicio de tercero, permitiese a cada ciudadano seguir la carrera que más le conviniese". "El principio más democrático —insiste más adelante— ..., sería aquel que no violentase la vocación de ningún ciudadano, dejándolo seguir la carrera a que más lo llamasen sus inclinaciones o que mejor conviniese a sus intereses".

Despreciaba Mitre la hipocresía, la justificación forzada de una medida no democrática, significativa, como agravante, de una inmoralidad institucional. Por ello, ante la prédica de algunos parlamentarios que pretendían disimular la injusticia de la conscripción militar bajo el rótulo de "ley democrática", se sublevaba, y ponía las cosas en su debido lugar. Eludía engañar al pueblo, como que su pensamiento democrático nada tenía de demagógico. La situación era clara: la ley era injusta, pero la Nación la necesitaba. "... desde que hay guerra, desde que hay necesidad de tener un ejército, y desde que ese ejército, es una institución pública y no se puede formar por los alistamientos voluntarios, ni

por los enganches, ni por los medios reconocidos como deficientes ¿qué es lo que debe hacerse?" Y luego, ante la insinuación de que Buenos Aires debiera ser exceptuada de la ley de conscripción, vuelve a surgir el místico juicio de la democracia: "La cuestión moral es que no deben existir injusticias, ni desigualdades. Que si ha de haber ejército y la carga del servicio militar para algunos, es necesario que exista igualmente para todos, y que la ciudad de Buenos Aires a la par de los demás ciudadanos del Estado, y principalmente de los pobres ciudadanos de la campaña, contribuya a la defensa de lo que a todos igualmente interesa defender. Lo contrario es una inmoralidad en un país donde la igualdad es un principio fundamental..." Ya en las partes finales de su arenga vibrante y serena a la vez, sienta otro principio institucional: "Decir que la ley es impracticable por impopular, porque encontrará resistencia, es declarar al país ingobernable, declararnos en impotencia absoluta para legislar".

Así era Bartolomé Mitre en su culto sublime de la verdad, en su afecto profundo y creencias sinceras en la democracia.

VII. Continuas acciones de bien público prueban hasta la saciedad su inalterable conducta. Tras Pavón, su ministerio lo integran las más heterogéneas y encontradas personalidades políticas, pero todas distinguidas por una unidad característica; talento, honradez, amor a la patria. Gutiérrez, Del Carril, Pico, Gorostiza.

"En medio de la imperfección de la cultura argentina de la época —ha escrito Joaquín V. González—, pero contando ya con precedentes como el de Rivadavia, el general Mitre fundaba un tipo de presidente constitucional de espíritu democrático, no sólo porque procuraba realizar su viejo ideal de estudioso, de proscripto y de soldado contra la tiranía, y de constituyente en 1854 y 1860, sino porque en su conducta personal y como miembro de un partido, dejó ver que no llevaba a la función pública ni resabios, ni prevenciones, ni menos odios de las pasadas luchas, pudiendo así contribuir a acercar a los hombres, enriquecer el elenco de los diversos poderes con los mejores, y estimular sus aptitudes, para

dejar tras de sí una clase gobernante capaz de continuar la tarea de su generación"¹⁰.

¡Qué ejemplo da luego, en 1866, al entregar, "sin una recriminación, sin un indicio de celos personales", la presidencia a Domingo Faustino Sarmiento, su tenaz enemigo político! "Habiendo cumplido mis promesas —dijo en esa ocasión—, cumplo con la ley suprema de la democracia, al devolver intacto el depósito sagrado de la autoridad que me confiasteis, dejando así de ser vuestro primer servidor para ser uno de tantos ciudadanos de un pueblo grande y libre, del que me glorio de formar parte, y al cual consagraré en todo tiempo mi amor y mis afanes".

Quince años más tarde definiría así a la función política: "Dar vigor a las instituciones libres y hacer surgir de su seno la vida libre que dignifica a los hombres y engrandece a los pueblos, eso es política en la más noble y alta acepción de la palabra, que condensa las más legítimas aspiraciones, las más imperiosas necesidades de toda agrupación humana que se anima al soplo creador de las ideas fecundantes y de los sentimientos generosos"¹¹.

VIII. La lucha preelectoral que dio por resultado la victoria de Sarmiento había sido tenaz. De los candidatos —el gran sanjuanino, Elizalde, Urquiza y Alsina—, Elizalde era apoyado por Mitre. Pero si bien es cierto que el llustre presidente de los argentinos declarara sus deseos de que triunfara el Partido Liberal, nunca intentó interferir en la propaganda o la política electoral, sabedor de sus deberes democráticos. En el famoso documento político con que respondería al Dr. Gutiérrez en 1867, manifestó estas firmes convicciones, contestando a las columnas que lo presentaban como prohibiendo desenfadamente determinada candidatura, "... porque ese rol me está prescrito por mis más sagrados deberes: es la consecuencia lógica de los principios que profeso; se liga en su práctica a la existencia de la comunión política a que pertenezco y nadie puede creer que yo falte a mis deberes, ni traicione mis principios, ni conspire contra la vida de mi partido, usurpando de-

10. Obra citada, p. 65.

11. Discurso del 12 de junio de 1888.

rechos ajenos al asumir el papel de fabricante de candidatos de mala ley, para sucederme en el gobierno, como lo pretenden hombres caracterizados. Esto, en la alta posición que ocupo, o no vale nada y entonces es un escándalo ..., o importa poner al servicio de una candidatura la influencia del poder público, y entonces es más que escándalo: es un atentado".

IX. Las serenas palabras que Mitre dedica al país en 1867, en pleno fragor de la guerra con el Paraguay, fueron comentadas en un folleto de ocho páginas, ahora por completo olvidado, de José Francisco López¹².

Es un testimonio curioso del reconocimiento del país por el pensamiento democrático de Mitre. "La publicidad que Ud. acaba de dar —dice el autor, dirigiéndose al "Sr. Brigadier General D. Bartolomé Mitre. Estimado compatriota y señor"— a aquel documento clásico para transmitir a los argentinos la conciencia política de su primer magistrado sobre una crisis capital, es a su vez un acto clásico de vida y educación democrática, en que Ud. inicia a su país, descendiendo como los presidentes americanos, a hablar con sus compatriotas sobre lo que interesa a la suerte común de todos".

Se palpa aún esfuerzo la admiración que suscita el hábito de Mitre de ponerse en contacto con el pueblo. El ejemplo americano es sugerente al denunciar la génesis ideológica de su actuación de gobierno. "Como argentino —continúa diciendo— me siento orgulloso de que haya cabido a Ud., y al Vicepresidente Sr. Dr. Paz, la gloria de ser los primeros magistrados que hayan dado ese ejemplo de virtud republicana..."

"Cuando por primera vez vemos una página de vida democrática hablando al pueblo el lenguaje de la moral política, sin los atavíos del aparato oficial, nos apresuramos a recogerla y comentar su importancia, con la libertad que cumple al ciudadano de un país libre, discutiendo sobre los asuntos de su patria con el primer magistrado de la República, a quien ha ocurrido la feliz idea de dar ese ejemplo saludable, y a nosotros la de hacerlo fructífero, probando prácticamente que la li-

bertad que se mantiene en su verdadera región de las ideas y del criterio, no es una ilusión en un pueblo que trata de llegar a la educación política, comenzando por sancionar en ella y hacer efectivas las altas prerrogativas de la conciencia humana".

Si se le hubiera pedido al autor de las líneas anteriores sintetizar el pensamiento democrático de Mitre, no lo hubiera hecho mejor. "El ejercicio de ese derecho —prosigue— nos obliga a ser severos en nuestra tarea..." Y más adelante viene una prevención: "Usted como primer magistrado de este país no pertenece a ningún partido, ni comunidad política ni religiosa, sino a la nación que lo nombró para que haga su felicidad..." Son palabras graves, y el mismo clima liberal crecido por Mitre permite su divulgación. La crítica es acerba, no vacilándose en enjuiciar sagazmente al Brasil y su política imperialista.

El culto a la verdad es el complemento indispensable del sentir íntimo de Mitre. Nunca apeló al subterfugio, al engaño o a la mentira para justificar sus actos. Recuérdese su digno —y doloroso— silencio de treinta y cinco años sobre la realidad de ciertos entretelones de la Triple Alianza, que únicamente rompió ante la calumnia vil de un diario brasileño. Durante treinta y cinco años mantuvo sobre sí, con singular entereza moral, la culpa infamante a su capacidad de militar, de ser el responsable de la derrota de Curupaity. Sólo el respeto a los aliados amigos selló sus enérgicos labios.

Cuando escribió a Gómez, en la polémica sobre la guerra del Paraguay, no intentó ni lejanamente justificar su posición como Presidente. No apeló a la excusa fácil e hipócrita de que se había ido para librar a un pueblo de la dictadura que lo oprimía. "Los soldados aliados, y muy particularmente los argentinos, no han ido al Paraguay a derribar una tiranía, aunque por accidente, ese sea uno de los fecundos resultados de su victoria" (Carta del 19 de diciembre de 1869).

X. El pensamiento democrático de Mitre quedó expresado también en la faz económico-financiera, revelándose como anti-monopolista, en especial durante los debates sobre la construcción de obras portuarias en la ribera de Buenos Aires. Mitre consideraba que ella

12. *El testamento político del Presidente de la República Argentina*. Buenos Aires, 1868. Se halla en la Biblioteca Nacional bajo el número 280.874.

... implicaba la enajenación perpetua de todo el frente de agua de la ciudad de Buenos Aires. Monopolio —expresó— es entregar la mitad del frente útil del río, autorizar en ella la construcción de obras que pueden calcularse de manera que excluyan toda otra construcción, hacer imposible toda competencia en el hecho de dar preferencia al concesionario respecto de cualquier otra empresa que no tendría base sobre qué proponer; y sobre todo, monopolio es entregar el dominio y el uso del único canal de entrada... El monopolio es un hecho desde que se entrega el dominio del canal de entrada para ahora y para siempre a menos de pagar el doble de lo que las obras cuestan"¹³.

Dijo Mitre textualmente en esa oportunidad (14 de septiembre de 1869): "Parece que no se hubiese comprendido que es una cuestión vital para Buenos Aires, y que ganando o perdiendo en el negocio, tiene que hacerse cargo de él antes que pase a manos que no le den las garantías que le daría la Nación, si esta fuera la que ejecutase las obras por sí. Parece que no se ha fijado la atención que por este contrato se cierra la puerta del comercio comercial del Plata y se entregan sus llaves al interés particular"¹⁴.

XI. Jamás permitió las acciones demagógicas a quienes —entidades o personas— consagraban o apoyaban sus candidaturas. A pesar de ser el más grande orador político de su tiempo, hablaba raramente en los actos cívicos. En la proclamación presidencial de 1873, cuyas manifestaciones cívicas se celebraron en Mercedes, Chivilcoy, Chacabuco, Chascomús, San Vicente, Lobos y Navarro, Mitre no pronunció ningún discurso. Su popularidad, cimentada en sólidos prestigios políticos, militares e intelectuales, era, no obstante, inmensa, lo cual no agradaba a sus contrincantes políticos. El Dr. Eduardo Costa, Presidente del Club Constitucional, expresó el 11 de mayo de 1873: "Decía el Dr. Del Valle en su discurso de adhesión a la candidatura del Dr. Alsina, que era

indigno de un pueblo grande y libre el culto de un semi-Dios; y que el candidato que su partido levantaba, no era un hombre providencial.

"La alusión es directa, y es mi deber no dejarla pasar sin la contestación que ella merece".

La réplica de Eduardo Costa era tajante. Sabían los hombres que apoyaban a Mitre, que debían cumplir el honroso mandato cívico del patriota ilustre.

"Señores: Cuando un hombre ha prestado servicios eminentes a su país; cuando ese hombre, el primero en los campos de batalla, el primero en los consejos de gobierno, ha contribuido a convertir en una realidad que se siente y que se palpa, las más risueñas esperanzas del patriota, se concibe que los amigos que concurrieron a la obra común, se agrupen con ardor entusiasta, y aún, si se quiere, exagerando al derredor de su nombre que refleja la gloria de todos, a la manera que refleja el general el honor de la victoria, que no hubiera alcanzado sin el esfuerzo del último soldado"¹⁵.

De este modo se perfilaba una política antipersonalista, esto es, democrática, inspirada por Mitre. Desdénaba el individualismo, camino recto de la demagogia. Sin embargo, su inmenso prestigio atentaba contra esas nobles ideas. Porque es indudable que sólo la personalidad vigorosa, ya histórica de Mitre, era la que atraía multitudes nunca vistas en la Argentina.

Los actos totalitarios del gobierno de 1874 en los comicios que debían consagrar su segunda presidencia por imperativo de la voluntad popular, motivaron su proclama de fines del mismo año apoyando la revolución que devolvería el prestigio a la Constitución conculcada. Y véase su grandeza de alma, su respeto por los preceptos morales, al decir: "Una sola condición puse a esta aceptación (la de apoyar el movimiento), y fue que en ningún caso la revolución se haría para corregir la elección buena o mala que se había efectuado, en el sentido de favorecer mi candidatura que consideraba eliminada definitivamente, y que, reivindicadas las libertades del pueblo argentino, me sería permitido declarar que mi vida pública había concluido para siempre".

13. BENJAMIN VILLEGAS BASAVILBASO, *Un debate parlamentario histórico: Mitre versus Vélez Sarsfield, en "Contribuciones para el estudio de la historia de América"*, pp. 453 a 513, Buenos Aires, 1941.

14. *Cuestión Puerto de Buenos Aires*. Cinco discursos del general Bartolomé Mitre pronunciados en el Senado Nacional en las sesiones del 11, 14 y 16 de septiembre de 1869; Buenos Aires, 1870.

15. *Acto, proclamación y discursos del Club Constitucional para la candidatura de Mitre, Buenos Aires, 1873*. Se halla en la Biblioteca Nacional bajo el número 246.724.

La revolución fracasó, pero sus ideales quedan, fermentándose lentamente. Concluida la lucha contra la dictadura primero, las montoneras después y el despotismo extranjero encarnado en el tirano paraguayo luego, comenzaba ahora la batalla interna contra el fraude y la corrupción, vicios que Mitre desdenaba profundamente. Su espíritu impregnado de nobleza, de un pensamiento democrático raramente existentes en los mandatarios que le precedieron y sucedieron —salvo las consabidas honrosas excepciones—, no concibe la vergonzosa institución del fraude. Brega por la educación del pueblo como medio de combatir la ignorancia de las masas electorales, cuyo poder falsea "así los fines de la democracia por el dominio de mayorías mal preparadas a la vida cívica".

"Toda su vida estuvo destinada a la Patria y al pueblo y declaró constantemente que violar los derechos del pueblo, que quitar al pueblo la facultad de gobernarse a sí mismo, por medio de sus representantes, es un crimen de lesa humanidad. Estas declaraciones de Mitre repetidas en sus obras y en sus discursos y enaltecidas con su ejemplo, deben ser traídas al momento presente para hacernos considerar el futuro. Ellas deben recordarnos que el hombre de estado más brillante de nuestra historia moderna fue un devoto demócrata y un ferviente nacionalista"¹⁶.

Bartolomé Mitre es, en cierto modo, el último representante de un liberalismo que decaía a fines del siglo XIX. Con él acaba una etapa brillante de la formación democrática nacional, dando paso a otras manifestaciones políticas, sociales y económicas.

XII. Pues bien; la revolución de 1874 que Mitre apoyó, fue juzgada severamente por sus contemporáneos. Estas críticas se las trata de olvidar, con buena intención sin duda, por nuestros historiadores, sin advertir que hacen más mal ocultándolas. Los integrantes de las llamadas corrientes históricas revisionistas-rosistas, encuentran en los sucesos de 1874 un campo virgen para la siembra de su ponzoña pseudo erudita. No podemos

aquí, puesto que no corresponde al tema, analizar *in extenso* tales acontecimientos, pero señalaremos algunos detalles. Existe un folleto —cuya ocultación u olvido sólo nos explicamos en mérito a la buena pero equivocada fe de dichos historiadores—, aparecido en Europa y redactado por Héctor F. Varela¹⁷, que enrostra la actitud de Mitre con palabras graves, tachándolo de antidemocrático. Reclamamos la honestidad intelectual de nuestros colegas para el análisis sereno de las frases de Varela, que trataba de justificar en la citada publicación, su anterior confianza en Mitre al resistirse a creer que "se hallaba al frente" de la revolución.

"El gobierno legal —dice Varela—, que existía todavía, había cometido alguna de esas grandes iniquidades que ponen a un pueblo en la violenta alternativa de resignarse a una tiranía, o lanzarse a la revolución, para contener los desmanes de un despota". Veamos. Varela se hallaba en Europa. La distancia, la lentitud en las comunicaciones, mal podían favorecer las noticias que llegaban de Buenos Aires. Varela parecía ignorar los actos totalitarios del gobierno, el fraude preelectoral y electoral que Mitre denunciara en su manifiesto.

"... yo pregunto a los que, conociendo ya los antecedentes de Mitre hayan podido comprender los compromisos y deberes que esos antecedentes le imponían, si era lícito, si era posible, si era lógico, si era decente, tan solo, creer que fuese capaz de ligar su nombre a la revolución? ¿En virtud de qué acto de su vida pública, podía ni debía yo, ni nadie, admitir una complicidad semejante?" Varela se exalta: era un romántico, no un estadista. No comprendía las singulares situaciones que a veces colocan a un hombre de estado frente a determinadas circunstancias. Varela señala en el transcurso de su escrito, que Mitre era el inspirador del movimiento revolucionario, lo cual es falso. El levantamiento lo organizó el Partido Liberal, y una vez en marcha, se solicitó el apoyo de Mitre. Aquella opinión de Varela, por otra parte, es desvirtuada por él mismo en el último párrafo transcrito.

16. ENRIQUE DE GANDIA, *Mitre, Análisis de estado*, Buenos Aires, 1940, pp. 36-37.

17. HÉCTOR F. VARELA, *Bartolomé Mitre ante sus conciudadanos*, Turín, 1874, 77 páginas. Se halla en la Biblioteca Nacional bajo el número 116.714.

"Los revolucionarios —sigue diciendo— por medio de su prensa, anunciaron que se ponían en armas para impedir que Avellaneda se recibiese de la presidencia, porque su elección era hija del fraude, y de las trampas electorales (los subrayados son de Varela).

"Admitiendo que así hubiese sido, lo que sin embargo ha estado muy lejos de suceder, puesto que la mayoría del país se pronunció de una manera que no deja lugar a dudas, y que la proclamación solemne del candidato elegido, por el Congreso, legitimó esa elección, pregunto otra vez: para Mitre, ¿era esa una causa bastante para hacer una revolución?"

Son frases ingenuas. Al señalar que el fraude no existió "puesto que la mayoría ... se pronunció de una manera que no deja lugar a dudas...", demuestra Varela su simpleza en esta materia. Y es un extremista del legalismo al preguntar peyorativamente si los comicios viciados eran "una causa bastante" para hacer la revolución. Naturalmente que la era. La remanida frase de Mitre sobre su desprecio por las revoluciones constituía una figura literaria. Llamarlo por ello contradictorio es indicio de desconocimiento sobre sus gloriosas actitudes pasadas. Recordemos que apoyó el espíritu de la revolución de San Juan porque había un motivo superior, de dignidad humana. "... yo me hago un deber en proclamar justa y santa esa revolución. Justa, por las condiciones en que se encontraba el pueblo, y santa, por sus objetos..." (Carta a Urquiza del 5 de enero de 1861).

"El movimiento de San Juan es una revolución contra la dictadura de Virasoro..." (Carta a Urquiza del 25 de enero de 1861). Nunca Mitre, frente al despotismo, vaciló en deservinar su espada.

Demuéstrese lo contrario, y se dará entonces por ganada la tesis de la antidemocracia mitrista.

Sigamos comentando las frases de Varela:

"Dígame lo que se quiera: no hay uno solo de los que conociendo a Mitre, su vida, sus antecedentes, sus opiniones, sus actos como gobernante, como periodista, como orador, como militar y como hombre de principios, no hay uno solo, repito, que al verlo acusado de ser el jefe de una revolución semejante..., no hubiese dicho como yo: ¡mentira! Mitre no es capaz de ese crimen, de

esa traición, de esa apostasia, porque en un hombre de su talento, de su experiencia, de su juicio, de su tino y de su probada prudencia, no puede suponerse lógica ni racional una aberración semejante..."

"Y sin embargo, yo me engañaba miserablemente!

"Y sin embargo una inesperada realidad —se refería al manifiesto del patrio— ha venido a dar en tierra con todas mis suposiciones, casi con mis seguridades!

"Y sin embargo cierto es, que el general Bartolomé Mitre se ha puesto al frente de la revolución argentina, asumiendo su responsabilidad ante la nación, ante la historia, y ante la posteridad!"

Es que Varela se daba a sí mismo, inconscientemente, la razón de sus creencias primeras. Desde luego que Mitre, con "su vida, sus antecedentes, sus opiniones, sus actos como gobernante, como periodista, como orador, como militar y como hombre de principios", jamás podía tomar una resolución indigna, lo cual quiere decir que su apoyo a la revolución de 1874 estaba incuestionablemente, irremisiblemente, fundada en el derecho y la dignidad humana. La calificación de "crimen, traición y apostasia" al hecho de ser revolucionario, es de tal gravedad y de tan endeble argumentación jurídica, que ni la comentamos. Pronunciar esas palabras equivale a negar la historia.

Ya dijimos que no corresponde en este lugar hacer el análisis de las acusaciones de Varela, que dejamos para otro trabajo próximo. Concluyamos señalando que sus palabras sobre el afortunado fraude cometido por Mitre en 1852, que le habría permitido alcanzar la diputación, no tiene fundamento alguno. No existe una sola prueba de ello. Por otra parte, Varela no podía ignorar —puesto que en él fue aludido—el alegato *in roce* que pronunciara Mitre ante el Jurado de Buenos Aires el 10 de mayo de 1854, al ser acusado por *La Crónica* de abuso de posición oficial, atentado a la libertad de sufragio y prevaricato periodístico. El Jurado hubo de reconocer la limpieza de las acciones políticas del patrio, condenando al autor del calumnioso artículo a pagar una multa de quinientos pesos "y a no poder garantizar ningún escrito por el espacio de cuatro meses". Además, si Varela estaba en conocimiento de tales actos, ¿cómo seguía guardando respeto a Mitre, paradigma —según lo

confiesa—, hasta 1874, de honestidad y rectitud? Obsérvese la contradicción y nótese la poca seriedad del alegato.

XIII. En 1891 acepta nuevamente la candidatura presidencial. Significa un sacrificio, porque ansiaría, a su edad, consagrarse sólo a las letras y al periodismo. Pero el deber lo llama; el país lo necesita; la democracia, noble ideal del que Mitre es su más alto exponente, lo reclama. Y promete, el 18 de marzo de ese mismo año, "un gobierno de todos y para todos, que condense en torno suyo todas las fuerzas morales y materiales del país, a fin de que sea eficiente para el bien, cure los males que nos aquejan, normalizando la situación económica, y traiga la armonía al espíritu de todos los argentinos, haciendo entrar todo en el quicio constitucional". No olvida que el pensamiento democrático debe primar en las instituciones, y prontamente aclara que de resultar electo, consagraría los pocos años que le restan, "para gobernar constitucionalmente, sin partidismo y sin personalismo absorbente, sin más ambición que la del bien público".

Mas, al advertir que su candidatura no habría de ser, como él pensaba, fórmula de unión nacional, renuncia noblemente a ella, en manifiesto firmado el 15 de octubre de 1891.

Gestos, actitudes éstas que se repiten a lo largo de toda su vida. Demócrata ferviente, sus ideas políticas enraizadas en el ejemplo inglés y norteamericano, sólo están, lo reconocemos, pálidamente reproducidas en estas páginas. Únicamente conociendo su obra ciclópea, su inmensa capacidad de acción, sus rectas ideas y nobles actitudes políticas, sin olvidar ese vasto campo histórico y literario que cultivó como ningún argentino del siglo pasado, se logra advertir la grandeza imperecedera de Bartolomé Mitre.

ARMANDO ALONSO PIREIRO.



Actualidad Pedagógica

LA "MAISON DES PETITS"
DEL INSTITUTO J. J. ROUSSEAU

Una villa que abre sus puertas y sus ventanas al benéfico sol, viejos árboles donde anidan pájaros de toda clase y familias de ardillas, un vergel florido en toda estación, abrigo de numerosos animalitos, he aquí, donde se preparan para la vida cincuenta pequeños de tres a nueve años, y para su futura misión, una veintena de jóvenes educadoras. He aquí...

la "Maison des Petits"

Algunos la consideran como un "laboratorio", donde el niño está sometido a experiencias destinadas ante todo a satisfacer las investigaciones de los psicólogos. Pero cuánto más justa la denominación de un inspector japonés, que luego de dos meses en la "Maison des Petits", al tratar de resumir sus impresiones se expresaba así: "Esto es el Observatorio de la Infancia, donde se descubren los poderes de la infancia y se los cultiva".

Otra comparación, no menos sugestiva fue aquella de una educadora americana que, habiendo asistido durante dos semanas al trabajo diario de los niños, asociaba la influencia del medio a aquel de una "incubadora".

Con su observación pintoresca estas dos definiciones caracterizan de una manera muy viva y muy justa el papel de la "Maison des Petits".

¿El crecimiento del niño no está regido por las mismas leyes de aquellas que presiden la vida universal?

¡No es solamente porque el grano es grano que se volverá flor! ¡No es solamente porque el huevo es huevo que se volverá pájaro! El grano dará la flor y el fruto a condición de que sea colocado en el medio favorable a la ger-

minación y a la floración. Del huevo saldrá el pájaro solamente si los elementos indispensables han sido suministrados para su nacimiento.

Nosotros admitimos esta ley en todos los órdenes de la naturaleza, pero desde que ella concierne al niño, la negamos o la transgredimos.

Una observación intensiva del niño coloca al educador en posición de descubrir todas las posibilidades de desarrollo que se producen en él. Esta observación es la que impone rigurosamente las leyes a las cuales él se debe conformar. Es ella la que dicta las condiciones del medio que debe estar en armonía con estas leyes. El niño parte de sí mismo para ir a la búsqueda, a la conquista de todo aquello que es necesario para la formación de su ser. Tiene en sí todos los principios del crecimiento: ha nacido *Experimentador, Constructor, Productor*; Interrogador ávido, tiene sed de ver por sí mismo, de juzgar por sí mismo. Debe nutrirse de experiencias personales, le son necesarias impresiones directas.

Desde que nosotros comprendemos los periodos sucesivos de la evolución, a los que su crecimiento lo somete, estamos en condiciones de alimentar cada uno de ellos según sus exigencias.

Toda la primera actividad del pequeño (tres a cinco años) es una actividad mecánica y muscular. Es por excelencia la etapa de las manipulaciones, durante la cual es de una importancia primordial darle los medios de crear libre y espontáneamente. Al ver la obra, se comprueba la diversidad y la dispersión de sus actividades. Su primera preocupación es conocer las propiedades de las cosas materiales; él toma conciencia de su yo físico, es el gran periodo del movimiento por el movimiento; si arrastra una carretilla, es mucho más por el ruido que ella produce y la carrera que ocasiona que por la utilidad puesta que la arrastra vacía durante horas y, por consiguiente, sin la intención de transportar materiales. Los ejemplos de este género se multiplican en la vida diaria del niño.

Uno de sus intereses innatos es la construcción. Cada uno de nosotros ha asistido a las primeras manifestaciones de esta actividad y conoce la obsesión del pequeño por levantar todos los objetos que se encuentran a su alcance.

Los años pasan y el gusto persiste, especialmente en los muchachos: que se apasionan por las combinaciones complicadas de juegos tales como las del mecánico.

¿Por qué? nos preguntamos. Es bien simple, la construcción es uno de los juegos que ofrecen los mayores recursos a la imaginación creadora del niño, que corresponden mejor a su espíritu de imitación, a sus intereses rudimentarios e inestables, a esa necesidad incesante de cambio que observamos en todas sus manifestaciones de actividad, manifestaciones que de ningún modo se pueden reprimir, sino que por el contrario es necesario fomentar.

Desde el comienzo de nuestra experiencia en la "Maison des Petits" (setiembre de 1914) fuimos constantemente sorprendidos por el gran atractivo que ejerce la construcción, sobre el niño de tres a diez años. Nuestra primera preocupación fue por conseguir poner a su disposición un material susceptible de satisfacer este gusto dominante que se convierte en el punto de partida de todas las actividades en la escuela. Actividades muy diversas, según las tendencias y las aptitudes de los niños, que dejan libre camino a la originalidad y a las necesidades individuales. La evolución de este interés suministra informes muy preciosos sobre los diferentes estadios de desarrollo del niño y se necesitarían numerosas páginas para relatar los detalles interesantes que los caracterizan. Veamos estos "Constructores" en la obra. En el primer piso de nuestra "Maison", donde están especialmente agrupados los niños de tres a seis años, una pequeña habitación, demasiado pequeña, al gusto de ellos (nosotros tenemos la obligación de adaptarnos a la disposición de las piezas de una villa) les ha sido particularmente reservada.

Allí, ¡qué despliegue de energía! Ruido de máquinas simulado, explicaciones abundantes del motivo de las construcciones más diversas, intercambio de consejos, etc. Un pequeño grupo colabora en la edificación de una alta torre; aquí hay un gran navío, allí un automóvil, un rodillo compresor, carretones, un puente, un tren, etc.; todo esto ejecutado con reflexión y juicio, denota el sentido del equilibrio, de la proporción, de la armonía. Más allá,

1. Una pequeña investigación hecha por uno de nuestros alumnos en las jugueterías de nuestra ciudad confirma esta comprobación.

en un rincón, se advierte un mocito que está en sus comienzos, amontona bloques diferentes y desproporcionados. En todos los agujeros destinados al paso de clavijas de unión, ensarta bastoncillos en los cuales ajusta discos y bolas, y pronto, orgulloso de su obra, exclama satisfecho: "Esto, sabéis, es la máquina que hace todos los trenes, todos los barcos, todas las casas, y todas las cosas del mundo".

Algunos minutos más tarde el edificio es calificado de caballo, después se vuelve un automóvil, etc., según la fantasía del pequeño, sin que un solo detalle haya sido cambiado.

He aquí en todo su despliegue el primer estado de la actividad sensorio-motriz: preparar, palpar, levantar, colocar y trasladar; la necesidad y la alegría del movimiento parece excluir toda reflexión, todo pensamiento. Es esto lo que lleva al observador a decir que durante este período "el pensamiento es sometido por la acción".

La misma comprobación en los comienzos de todas las actividades: modelado de la tierra o la arena, dibujo, recorte, etc. La satisfacción motriz está en primer plano. Resultado: acumulación de trazos, de formas, de colores; el niño busca las tijeras, el martillo, el pincel y la cola con la misma preocupación: cortar por cortar, golpear por golpear, pegar por pegar, etc.

De estas manifestaciones espontáneas resulta una ley muy importante: "El niño adapta primeramente las cosas a sí mismo, a su fantasía, a sus necesidades; más tarde él se adapta y se conforma a las exigencias de las cosas. Sólo después de haber hecho sus experiencias personales con tal o cual objeto, tal o cual juego, puede someterse a seguir el camino trazado por la experiencia de los demás".

Numerosas observaciones pueden ser hechas cotidianamente en este sentido. Si la Sala de Construcción atrae el mayor número de trabajadores, hay sin embargo otras que también tienen asiduos concurrentes. Sobre la puerta de cada una de ellas se puede leer un gran rótulo sugestivo. Ahí está la pequeña Sala de Modelado: sobre las tablas se puede seguir toda la evolución del modelado, desde el aplanamiento de la plastilina en pequeñas pastillas, que caracterizan todo comienzo (niños de tres a

cuatro años, estado de actividad motriz) hasta la reproducción muy finamente ejecutada de animales y flores (alumnos de ocho años).

La pasta de modelar es también un medio de construir al que el niño recurre. En los trabajos espontáneos, se advierten las mismas creaciones: vagones, locomotoras, casas, etc. Bajo esta nueva forma el niño exterioriza también lo que constituye el fondo de su preocupación.

Al costado, la Sala de Lenguaje, que contiene numerosos juegos, colecciones de objetos, loterías elegidas en relación con los intereses del niño y destinadas a darle siempre las nociones más precisas, para estimular y para satisfacer su curiosidad. Ilustraciones apropiadas que favorecen los ejercicios de lenguaje son especialmente combinadas cuando se comprueba en uno o en otro un defecto de pronunciación.

Viene la Sala de Cálculo. Esta es la sala de la construcción del número también, en relación inmediata con la construcción de casas y de máquinas; pequeñas y pequeñas levantan bolas, ensartan discos de todos colores, combinan figuras según leyes dictadas por el material.

"Son máquinas para contar mucho, mucho", explica Enrique a las visitas.

El niño recibe las primeras impresiones de dimensión, de cantidad, de forma, que lo conducen a la percepción y a la concepción del número.

Penetrando en la quinta Sala, un poco más grande que las otras, se ven pequeñas cabezas inclinadas sobre los pupitres; nadie las distrae. Constantino recorta en cartón el velero construido por medio de bloques; Francisco pinta el vapor de sus chimeneas; Colette ejecuta un pequeño mobiliario; Andrés termina su vagón; Luis imprime cifras; Daniel (tres años) dibuja, y la expresión verbal acompaña cada trazo: "Hago un avión, aquí está abierto. ¿ves la puerta que está abierta?", etc.

La conversación no cesa con el dibujo, pero no molesta a nadie. En otra mesa, Mónica colorea el bello pájaro carpintero tan frecuentemente observado sobre el olivillo del jardín. Jacqueline pinta un narciso recogido esa mañana. Gilberto compone un rosetón para completar su colección. Un pequeño grupo asocia grabados y palabras. Este es el Taller de los Aprendices, allí el niño encuentra

el material y los útiles necesarios para la ejecución, bajo una forma nueva, de todas las creaciones de su imaginación en relación con la evolución de sus intereses. Es por excelencia el período del trabajo individual.

Este cuadro ilustra una etapa muy importante del desenvolvimiento del niño; día por día, el educador respetuoso de las leyes del crecimiento asiste a nacimientos de todo género, a verdaderas transformaciones. Ayer todavía los trabajos del pequeño ofrecían todas las líneas características del primer estado de desenvolvimiento; hoy revelan el discernimiento de dimensiones, de formas, de número; el orden reemplaza el desorden aparente de su primera obra. La coordinación y la maestría de movimientos son adquiridos: es la *Actividad Reflexiva*, hay en adelante una alianza entre la actividad motriz y la actividad mental, el "movimiento se realiza en vista a un fin, la acción provoca el pensamiento". El niño está en un segundo estado de desenvolvimiento. Es la formación de atenciones y de hábitos; se supone que el educador debe emplear una técnica especial si quiere guiar al niño... *del despertar a la formación, de la formación a la disciplina de estas mismas atenciones y hábitos*.

Desde que sus fuerzas se lo permiten el Aprendiz del primer piso desciende y toma su lugar en el grupo de los "Chercheurs"³. Allí nuevo impulso, nuevos esfuerzos, campo de experiencias más extenso. La comprensión de las cosas que lo rodean, las numerosas asociaciones de las que es capaz aumentan en adelante su poder de imitación, su necesidad de crear. Nutrido de impresiones múltiples, el niño es dominado por un impulso que lo lleva a producir, a fabricar, a transformar. Habiendo tomado conciencia de la materia quiere ahora utilizarla en vista a un fin, posible esto porque nosotros lo vemos, a esta edad, ensayar a confeccionar esos múltiples objetos, de forma y aspecto rudimentario a los que no prestamos nuestra atención. Por lo tanto es sólo este medio de expresión el que puede permitir al niño recibir y asimilar todas las nociones que nosotros procuramos inculcarle; nociones que le aportamos de afuera, cuando ellas deben surgir de sus experiencias personales. El medio por el

cual crecen y se desenvuelven los "Chercheurs" (niños de seis a siete años) ha estado condicionado según esta ley. La pequeña galería convertida en *Taller* es el lugar de nacimiento de todas estas actividades intelectuales.

Los niños allí van por turno; después de la construcción ejecutada por medio de bloques, pasan a las construcciones en cartón que reclaman un gran esfuerzo de atención y de reflexión, una mano siempre más ligera y adiestrada, espíritu de perseverancia y de concentración.

La necesidad de la medida exacta es verificada; cada objeto confeccionado es un problema en sí, de dimensiones, de números, de formas, de proporciones; hay allí una orientación matemática muy natural. He aquí todas las casas de un pequeño pueblo, trabajo espontáneo y primera colaboración de algunos amigos.

Pablo Enrique combina las diferentes piezas de un automóvil, Levane ajusta las paletas de la rueda de su molino. Otros fabrican diversos objetos, caja, servilletero, forro y señaladores de libros, álbumes para la biblioteca de los pequeños, etc.

Más, este año (1923), el interés por la navegación que ha sido preponderante, es lo que ha provocado numerosas producciones originales. Rogello ha pasado muchas jornadas para transformar un viejo termómetro de baño en pequeño velero; barcos, chalanas, figuran sobre los estantes, pero es necesario citar el gran paquebote creación de Germaine⁴ y Genia, obra de perversancia, de razonamiento y de habilidad. Sin ceder desde el mes de octubre de 1922, las preguntas se multiplican, las experiencias se suceden con ardor. La pregunta: "¿Quién ha hecho el primer barco?, ¿cómo era?" fue formulada por Esra y Germaine el 20 de octubre y fue el punto de partida de numerosas investigaciones que han apasionado a todos los "Chercheurs", no menos que a sus primogénitos, los *Lumières*⁴, grupo de niños de siete a ocho años entre quienes desde el comienzo el gusto dominante fue edificar casas. Ellos también en su dominio se muestran ávidos de informes y es así como por períodos regulares

3. Mlle. Germaine Duparo, la pequeña alumna de Champel, hoy doctora en Ciencias, toma el gobierno de la "Maison des Petits" al retirarse en 1945 las conocidas directoras M. Antonara y L. Lafendol. (N. de la T.).

4. "Lumières" significa luces; se llama así a los pensadores, quienes según a la creación intencional. (N. de la T.).

2. "Chercheurs" es el que busca o inculca, es decir, el investigador (N. de la T.).

fue visitada una casa en construcción, y observada con gran provecho gracias a las numerosas explicaciones dadas por un empresario cortés.

Los barcos de los "Chercheurs" ayudaron, viajes imaginarios fueron emprendidos, y la descripción de cosas curiosas desde cerca y desde lejos ha aportado su nota caulivante, confirmando nuestra convicción de que la geografía humana corresponde completamente a la mentalidad de los niños de esta edad. Entre los trabajos de los "Lumières" se destaca la choza de los esquimales hecha de minúsculos ladrillos de algodón; ella ha dado lugar a numerosos relatos.

Es a Germaine a quien se hizo el encargo de un cayuco. "Lumières" y "Chercheurs" le han presentado su pedido en un tanto que han compuesto para el día de su cumpleaños:

Para construir nuestros barcos
Es Germaine quien nos hace falta
Ella hará uno bien pronto
De muy fina corteza⁵.

Es interesante ver organizarse una colaboración entre alumnos de edades diferentes; uno no conoce lo suficiente el valor moral e intelectual de tal esfuerzo.

Cada año hemos observado regularmente este momento importante entre todos, cuando el niño consciente de su habilidad y de los conocimientos adquiridos, experimenta la necesidad de utilizarlos. Nada más precioso que esta ayuda espontáneamente ofrecida: nuestros mayores tienen a su alcance numerosas ocasiones para comunicar su saber a los más pequeños.

Las redacciones concernientes a los objetos estudiados, los relatos, los dibujos compuestos, son pues de un valor real y el niño ha podido comprobar que su trabajo tenía un fin.

Es apenas necesario señalar el lugar preponderante que tiene bajo su forma más natural, la enseñanza de la lengua. El gusto, la comprensión, la necesidad de la lectura son desde el comienzo estimulados. La colaboración de los grandes es puesta a contribución. Ellos son los

5. Nosotros tenemos una colección interesante de canciones de niños, letras y melodías, y cultivamos especialmente este gusto que ellos tienen.

impresores de la casa y suministran a su debido tiempo a los pequeños, letras y palabras para sus numerosos ejercicios⁶.

La riqueza de expresión no depende, como se cree, de una acumulación de ejercicios de gramática, sino por el contrario de la riqueza de impresiones; éstas encuentran su punto de partida en la primera etapa de la curiosidad sensorial, y se van multiplicando sin cesar.

El educador que ha obedecido a las leyes que dicta la evolución del ser asiste en las agrupaciones de niños de esta edad (siete, ocho, nueve y diez años) a una verdadera metamorfosis.

En esta tercera etapa del desenvolvimiento, el niño se adapta a las exigencias exteriores, sin tropiezos ni interrupciones. Toma conciencia de su yo intelectual. Se nota una primera conquista del equilibrio entre la actividad de la mano y la actividad del cerebro. El trabajo se vuelve ordenado, el movimiento es sometido al pensamiento, puesto que el pensamiento precede a la acción.

Es la conducción por la vía de la disciplina de las atenciones y los hábitos. Durante todo este período la actividad intelectual reclama todavía imperiosamente la asociación constante con la actividad manual, y sin embargo, ¿no es precisamente en el momento en que se establece este equilibrio entre la mano y la mente que el niño está ordinariamente privado de los medios, que solos, aseguran el mejor funcionamiento de todas sus facultades?

Si la organización de la escuela se presta, el niño se mostrará infaliblemente empeñado en la búsqueda de nociones abstractas y aportará la misma suma de interés y esfuerzo. Es por eso que nosotros vemos a nuestros niños apasionarse por problemas de número y de geometría que han sido provocados por sus descubrimientos durante el curso de trabajo manual. Para estos trabajos que necesitan silencio, los "Chercheurs" toman posesión de una Sala más vasta, contigua al taller, donde todo el material necesario está a su disposición.

No se creará que el gusto dominante por la navegación y la construcción que se despertó al comienzo de este

6. Desde hace cuatro años hemos adoptado la escritura cursiva, y hemos obtenido excelentes resultados. Daremos los detalles concernientes a estas experiencias en nuestro próximo volumen.

año (1922-1923) y del cual nos servimos hoy para ilustrar nuestro plan de trabajo, constituye un programa definitivo.

Siendo nuestro móvil sólo obedecer los principios de vida y desarrollo, nosotros buscamos desde un comienzo discernir los intereses individuales y nos apoderamos de aquéllos que ofrecen para todos el máximo de educación y de desenvolvimiento.

Así el año último un grupo de niños de ocho a nueve años, los "Flambeaux"⁷, teniendo por meta trabajar y ganar para ayudar a la "Maison des Petits", entonces en déficit, organizaron un quiosco de ventas. Durante todo el año el entusiasmo se mantuvo, y un número muy grande de objetos de toda clase fueron confeccionados. El gusto por la decoración fue notablemente desarrollado.

Un interés intelectual se despierta:

"¿Quién ha inventado el dinero?" (Raimundo)

"¿Quién es el que ha dado al mundo la primera cifra?" (Doris)

(Todos): "¡Contadnos esta historia!"

Como consecuencia nosotros hicimos juntos el estudio del número a través de las edades, y un friso de un carácter bien particular: manos y pies pintados y recortados, adornó el contorno de la sala, evocando la manera de contar entre los primitivos.

Presentamos en la página siguiente el cuadro de los estados de desarrollo, tal como hemos podido inducirlos de las observaciones hechas durante el curso de nuestros años de trabajo.

MINA AUDEMARS y LUISA LAPENDEL.

Traducción de la 2ª edición suiza (1950), por Beatriz M. Arregui y Olayochea.

7. Significa antorcha, luzbrera, luz de la razón, del genio, de la ciencia. Se lee Raima así a quienes llegan al por qué y al cómo de las cosas. (N. de la T.).



TERCER ESTADO

Niños de 7 a 10 años

EL NIÑO SE ADAPTA A LAS EXIGENCIAS DE LAS COSAS

Conquista del equilibrio entre la mano y el cerebro

→ ACTIVIDAD ORDENADA

El movimiento sometido al pensamiento.

→ El pensamiento precede a la acción.

Disciplina de atenciones y hábitos

{ Memoria.
Exonamización.
Espíritu de investigación.
Concentración.

CURIOSIDAD CIENTÍFICA

Conocer el origen de las cosas. El porqué. El cómo

→ Satisfacción intelectual y moral

por la locomoción domina.

Historia de la civilización.
Geografía humana.

Geometría.

Descubrimientos - Inventos.

Inquietud por la belleza y la verdad.

Exercitium - Precisión.

Obediencia consentida a las leyes descubiertas.

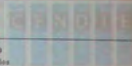
Gusto por la Botánica, la Zoología.

Composiciones espontáneas.

Estudio de la lengua - Gramática.

a la evolución de una actividad sean particulares solamente para esa actividad misma significación. * A la historia de la civilización que encuentra en

EVOLUCION DE LAS ACTIVIDADES ESPONTANEAS DEL NIÑO



PRIMER ESTADO Niños de 3 a 5 años ¹		SEGUNDO ESTADO Niños de 5 a 7 años		TERCER ESTADO Niños de 7 a 10 años	
EL NIÑO ADAPTA LAS COSAS A SI MISMO, A SU FANTASIA, A SUS NECESIDADES		LA ACTIVIDAD MOTRIZ SE UNE A LA ACTIVIDAD MENTAL		EL NIÑO SE ADAPTA A LAS EXIGENCIAS DE LAS COSAS	
El toma conciencia de su yo físico		El niño pasa a la creación intencional		Conquista del equilibrio entre la mano y el cerebro	
Período de actividad puramente muscular y mecánica					
ACTIVIDAD INSTINTIVA. IMITACIÓN MAQUINAL.		ACTIVIDAD REFLEXIVA		ACTIVIDAD ORDENADA	
El movimiento por el movimiento.		El movimiento en vista a un fin.		El movimiento sometido al pensamiento.	
El pensamiento es sometido por la acción.		La acción provoca el pensamiento.		El pensamiento precede a la acción.	
Despertar las atenciones y hábitos		Formación de atenciones y hábitos		Disciplina de atenciones y hábitos	
Tátil - muscular. Visual - auditiva. Observación. Obediencia.		Memoria. Iniciativa. Reflexión. Espíritu de constancia - perseverancia. Orden.		Memoria. Razonamiento. Espíritu de investigación. Concentración.	
CURIOSIDAD SENSORIAL				CURIOSIDAD CIENTÍFICA	
Sus preocupaciones: Conocer las propiedades de las cosas materiales		Deseo de utilizar la materia en vista a un fin. Confección de objetos múltiples		Conocer el origen de las cosas. El porqué. El cómo	
Satisfacción motriz		Satisfacción visual		Satisfacción intelectual y moral	
		Casas. Barcos. Máquinas.		Imaginación creadora. El interés por la locomoción humana. Historia de la civilización ² . Geografía humana.	
		Imitación reflexiva.			
		De la percepción a la concepción del nombre.		Orientación matemática. Geometría.	
		Gusto por la decoración.		Armonía. Descubrimientos - Inventos.	
		Desorden aparente.		Orden. Inquietud por la belleza y la verdad.	
		Ejercicios musculares: Cavar, regar, etc.		Interés, cuidado por los animales. Exactitud - Precisión.	
		Nombre de las cosas.		De la riqueza de impresión. Claridad, precisión en el pensamiento.	
		A la riqueza de expresión.			
				Obediencia consentida a las leyes descubiertas. Gusto por la Botánica, la Zoología. Composiciones espontáneas. Estudio de la lengua - Gramática.	

¹ En razón de las grandes diversidades individuales las edades indicadas no son más que aproximadas. ² No sería necesario creer que los rasgos característicos concernientes a la evolución de una actividad sean particulares solamente para esa actividad. Es necesario tomar estos rasgos en su conjunto y se comprende que los términos "Andamiaje", "Acumulación", la palabra por la palabra tienen cada uno en su dominio una misma significación. ³ A la historia de la civilización que encuentra en nosotros su verdadero punto de partida en la Construcción, todo se relaciona. Dibujo Modelado. Estudio del Número, de la Lengua, Zoología, Botánica, etc.

PRESEMINARIO SOBRE ESCUELA TRADICIONAL Y ESCUELA NUEVA

Este preseminario fue desarrollando en las comisiones a cargo de la autora, en el Instituto de Perfeccionamiento Docente de Avellaneda, durante los meses de agosto-setiembre de 1959¹. Se cumplió en las siguientes etapas:

- I a) Lectura comentada del texto
- b) Elaboración de fichas de contenido
- II a) Confrontación de textos
- b) Conclusiones

Tiempo de la investigación: Dos meses y medio (dos horas tres veces por semana).

Método de la investigación: Paralelo entre la escuela tradicional y la escuela nueva sobre las fichas de contenido que se han ido elaborando.

Aspectos de la personalidad del educando que atiende cada una preferentemente:

ESCUELA TRADICIONAL

Objetivo final: formación del carácter. Pero en la práctica, transmisión de conocimientos útiles y destrezas, como principal aspiración.

Falta de sentimiento de solidaridad y vinculación social. Se perturba el libre desenvolvimiento de la personalidad, por excesivo influjo de la autoridad.

La enseñanza no facilita la autoeducación. Descuida aspectos muy importantes, como la educación física.

Excesivo rigor en la aplicación del horario; programas extensos, sin profundidad.

Cada clase supone un cambio de asignatura.

Procedimientos: exposición, inculcación, repetición, instrucción memorística.

1. Para la realización de este preseminario hemos contado con la valiosa colaboración de nuestras egresadas, señoritas Noemí Nelly Brivio y Lilia Landrau, que tuvieron a su cargo la lectura comentada de los textos, en sus respectivas comisiones de estudio.

El conocimiento se anticipa a la creación del interés. Falta fuerza impulsiva en la enseñanza.

No hay diferenciación entre los valores permanentes y los transitorios, entre medio y fin. La emulación se basa en la comparación del trabajo de un niño con el de sus compañeros.

Relación educando-educador:

El alumno aprende y se educa mediante la instrucción verbal y el ejercicio de la imaginación y el intelecto, subordinado siempre a la lectura de los libros o a las explicaciones del maestro.

Escasa actividad espontánea.

El raciocinio independiente, el juicio espontáneo, son reprimidos.

El niño es considerado como un adulto en pequeño.

Enseñanza pasiva: escuela del maestro.

Disciplina autocrática, sustentada sobre la autoridad de la fuerza.

ESCUELA NUEVA

Educación física: se realiza mediante la gimnasia natural, los juegos y el deporte.

Formación intelectual: prepara el espíritu mediante el cultivo de la capacidad de juzgar y la aplicación del método científico: observación, hipótesis, comprobación, ley.

Educación moral: se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad dirigida.

La enseñanza propiamente dicha se limita a las clases de la mañana.

Una o dos materias por día, la variedad surgirá del modo de enseñarlas. Pocas materias por mes y por trimestre. Motivación: responde al interés vital del alumno.

Enseñanza basada sobre hechos y experiencias.

La educación se adapta a los avances de la nueva psicología y a la evolución social.

Trabajo individual: consiste en una investigación de hechos y documentos y su clasificación, según la edad del educando.

Trabajo colectivo de socialización: ordenación en común de documentos particulares. La autoemulación reemplaza a la emulación entre los alumnos.

La experiencia personal del alumno sirve de base, tanto a la educación intelectual, por el empleo adecuado de los trabajos manuales como a la educación moral, mediante la práctica de un sistema de relativa autonomía de los alumnos.

Enseñanza funcional o activa, fundada en la expansión de los intereses naturales del educando.

Aumento paulatino de la oportunidad de creación en los trabajos libres, libertad de iniciativa.

Acatamiento voluntario (relativa autonomía).

Otras consideraciones marginales:

Debe atenderse a la educación física, intelectual, moral y estética. El educador limitará en influencia paso a paso, para dejar vía libre a la personalidad incipiente, al propio perfeccionamiento, a la propia afirmación.

La educación debe considerar las tendencias y los intereses del alumno, que nos revela la observación espontánea y determina sistemáticamente la psicología genética y, además, el medio natural y social en que se desenvuelve la vida del educando.

CONCLUSIONES

1) Nuestra escuela actual realiza preferentemente una acción encaminada hacia la instrucción sin alcanzar la formación que presupone toda educación.

2) La escuela procurará dar una educación consciente e intencional que consista en dirigir la vida del educando de acuerdo a un sistema de valores humanos, pero con respeto de la personalidad.

Debe facilitar el desarrollo espiritual del niño a fin de que aprenda por sí mismo; de este modo se realizarían personalidades autónomas, originales y creadoras.

Se debe tener en cuenta la importancia de un buen caudal de conocimiento, sin llegar a convertirse en una tiranía de los temas de estudio que impida realizar el objetivo fundamental: crear la energía espiritual.

No debe, pues, faltar la enseñanza que es el aspecto didáctico de la educación y el medio eficaz de la adquisición de buenos hábitos, complemento indispensable del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL

- AGUAYO, A. M.: *Problemas generales de la nueva educación*.
 BLOCH, M. A.: *Fundamentos y finalidades de la nueva educación*.
 COUSINET, R.: *La nueva educación*.
 FERRIERE, A.: *La libertad del niño en la escuela*.
 FILHO, LORENZO: *La escuela nueva*.
 LUCURIAGA, LORENZO: *La educación nueva*.
 PLANCHARD, EMILE: *Pedagogía contemporánea*, 1, 2, 3.
 RUDE, ADOLF: *El tesoro del maestro*, Barcelona, Labor, 1, 1, 2, 3.
 VAISSIERE, J. DE LA: *Problemas actuales de la pedagogía*, pág. 49/60.
 VILARET, A.: *La escuela activa y sus métodos*.

FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Sobre los lineamientos generales del plan bosquejado y con una asignación horaria de dos horas, tres veces por semana, se realizaron las investigaciones.

Hemos ideado un método de fichado de contenidos específicos, que catalogamos en la materia y en el tema, dejando de lado los sistemas de elaboración de fichas que suponen cierto conocimiento previo de este tipo de anotaciones. Entendemos que es una forma de trabajo de fácil captación y muy eficaz en las tareas de preseminario, porque familiariza al maestro con los textos y sus ediciones, permitiéndole una rápida clasificación de fuentes.

El tiempo empleado fue de dos semanas y dio origen a investigaciones marginales sobre la escuela nueva y las distintas concepciones pedagógicas en los países europeos.

Las conclusiones de este trabajo son las siguientes:

- 1) La educación del niño debe propender al desenvolvimiento de sus inclinaciones vitales, bajo la dirección de principios espirituales que concurren a dotar la vida de un sentido humano profundo.
- 2) La escuela argentina, pues, ha de estructurarse sobre una base humanista, con vigorosos aportes de pragmatismo y la incorporación de todos los adelantos científicos modernos, característicos del siglo en que vivimos.
- 3) La educación ha de tener una orientación estética, dando preferencia a la literatura, a través de los valores nacionales y universales. Además, el canto, la danza, el folklore, el dibujo, la pintura, representaciones dramáticas, biblioteca, cine, pinacoteca y discoteca infantiles.

4) La educación social preparará al educando para convivir en una sociedad democrática, con pleno sentido de su responsabilidad como hombre y como ciudadano. El conocimiento de la historia, geografía, instituciones, vida económico-socio-cultural formarán el sentido de la nacionalidad y determinarán el alcance de sus deberes y derechos.

5) La educación física ha de propender al desarrollo armónico del cuerpo y a una existencia sana y fecunda en realizaciones vitales. A medida que el ser de la educación crece, se desenvolverán en mayor grado los valores espirituales, que permiten elevar el ser psíquico a la categoría de personalidad, y se dará un panorama más amplio de los contenidos: libertad-autoridad, desarrollo pleno de la personalidad y sentido de respeto a la autoridad legítimamente constituida.

6) Toda educación significa una preparación para la vida. Del camino que se elija y los recursos puestos en juego se podrá determinar si se está frente a una escuela concebida según los postulados de la nueva pedagogía, o si se mantiene dentro de las líneas tradicionales.

7) La escuela debe, pues, ser integral, y llenar cada vez más las deficiencias de la vida del hogar moderno, sacudido en sus cimientos más fundamentales por causas económicasociales que el Estado tiene la obligación de reparar, en salvaguardia del porvenir de la patria. Y, por sobre todo, ha de despertar un profundo sentido moral y religioso, respetando la libertad de conciencia.

BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL

- BALLESTEROS, A.: *Distribución del tiempo y del trabajo*.
 BARNES, D.: *La educación de la adolescencia*.
 BOUCHET, H.: *La individualidad del niño en la educación*.
 CLAPAREDE, E.: *La educación funcional*.
 COUSINET, R.: *¿Qué es la nueva educación?*
 DEWEY, J.: *Los estudios de mañana*.
 DOTRENS, R.: *Hay que cambiar de educación*.
 DOTRENS, R.: *La enseñanza individualizada*.
 DURKHEIM, E.: *La educación moral*.
 DUVILLARD, E.: *Las nuevas tendencias actuales en la escuela primaria*.
 FERRIERE, A.: *La escuela sobre medida a la medida del maestro*.
 GAUPE, R.: *Pedagogía del niño*.
 GINER, FRANCISCO: *Estudios sobre educación*.
 HERBERT, J. F.: *Pedagogía general*.
 HUGUENIN, E.: *La educación de los jóvenes*.
 JUNQUEIRA SCHMIDT, I.: *Orientación educacional en el Brasil*.
 KILPATRICK: *La función social, cultural y docente de la escuela*.

- LAY, W. A.: *La pedagogía científica*.
 LUCURIAGA, L.: *Antología pedagógica*.
 LUCURIAGA, L.: *Pedagogía social y política*.
 MAILLART, J.: *La escuela del trabajo*.
 MANTOVANI, J.: *Educación y plenitud humana*.
 MANTOVANI, J.: *La educación y sus tres problemas*.
 MARITAIN, J.: *La educación en sus momentos cruciales*.
 MIRA Y LOPEZ, E.: *Cómo estudiar y cómo aprender*.
 POWDERMAKER, F. y IRELAND GRIMES: *Cómo atender y cómo entender al niño*.
 RADICE, L.: *Pedagogía general*.
 RADICE y CARROY: *Ensayos precursores de la escuela nueva italiana*.
 RAMOS, J. P.: *Los límites de la educación*.
 RUDE y otros: *La escuela nueva y sus métodos. Tesoro del Maestro I*.
 SAINTE, P.: *Las nuevas escuelas norteamericanas*.
 SCIACCA, M.: *El problema de la educación*.
 SPRANGER, E.: *Las ciencias del espíritu y la escuela*.

EL PLAN DE ESTUDIOS:

Sobre las bibliografías anotadas y según nuestro sistema de trabajo, se realizan las búsquedas para abordar el estudio del plan de actividades en la escuela común, y sus realizaciones pedagógicas.

TIEMPO DE LA INVESTIGACIÓN: dos semanas.

CONCLUSIONES:

1) En el primer periodo la educación ha de poner en libre juego los intereses vitales que contribuyen al desarrollo armónico del cuerpo y la mente y favorecen la vida espontánea, activa y creadora. Poco a poco los intereses objetivos buscarán su realización por el ser psíquico y el periodo de las búsquedas, con sus exploraciones e interrogantes, lo irá adentrando en la esfera de la adolescencia, solicitada por intereses biopsicoespirituales complejos y multiformes. Es ésta, sin duda, la etapa más difícil y donde el campo de posibilidades educativas ofrece mayores horizontes para el educador estudioso, dotado de un profundo sentido social. Y en esta etapa, precisamente, abandonamos a nuestro educando a la vorágine de la vida, desorientado y confuso, lleno de fuerzas ocultas reprimidas por extrañas frustraciones o agitadas por secretos impulsos homicidas, sin una noción clara de los principios rectores de la vida humana.

2) Todo plan de estudios necesita de una firme base filosófica. Para determinar qué valores han de cultivarse durante su desarrollo, es preciso tener conciencia clara de qué es educación, qué parte le está reservada a la

escuela, y la naturaleza y condiciones del aprendizaje que se imparte. Sin esta fundamentación filosófica los planes pierden unidad y sentido pedagógico. El principio de respeto a la individualidad, postulado por la nueva pedagogía, nos colocaría en un plano ideal que razones económicas y de gobierno escolar no permiten concretar. Será, pues, un plan general, que responda a las necesidades de muchos educandos en igualdad de condiciones, y participará, además, de la elasticidad necesaria que permita posibles adaptaciones ante nuevas situaciones. El programa será el que establezca estos límites diferenciales que nunca podrán modificar las líneas normativas del plan de estudios. El criterio selectivo en su redacción obliga a no suprimir temas fundamentales en todo saber elemental, ni excederse llevando a la escuela motivos de trabajo, estudio e investigación que superen las posibilidades psicobiológicas del ser de la educación. El programa analítico pondrá, en cada caso, la nota de individualización de la enseñanza, dentro del marco de la generalidad del plan de estudios.

3) La nueva educación propende a que el niño aprenda por sí mismo. Por esta razón hablamos de plan de actividades, más que de plan de asignaturas. Es preciso crear un clima propicio a la realización de experiencias infantiles y a la solución de situaciones problemáticas, en el hacer diario.

4) Los nuevos planes de estudio deben inspirarse en valores sociales. No debe olvidarse, a pesar de todos los respetos por la individualidad, que el niño es miembro de una comunidad humana; y todo buen plan ha de aspirar a que el alumno no sólo participe de la vida social, sino a que contribuya al bienestar y mejoramiento del grupo de que forma parte. Nuestra civilización está en continuo cambio y la escuela no puede menos que ajustarse a esta contingencia si desea cumplir su cometido. Por esta razón los planes de estudio deben ser objeto de incesante revisión y esta tarea ha de ser confiada, exclusivamente, a docentes y especialistas de probada jerarquía intelectual y profesional.

5) Entendemos que el plan de estudios debe estar dividido en tres etapas: a) educación preescolar; b) instrucción primaria con nexo directo con la etapa anterior; c) preaprendizaje e iniciación preprofesional. Este últi-

mo ha de comenzarse en los últimos grados de la escuela primaria y continuarse, como mínimo, dos años, con programas y actividades *ad hoc*, de conformidad con las posibilidades de la escuela y necesidades económico-sociales de la población infantil. El objeto fundamental de esta etapa —sólo obligatoria para aquellos alumnos que no continúen estudios— es la socialización del educando mediante la vida en común y la realización de actividades que le permitan, con los otros medios de que se vale la pedagogía experimental, encontrar el camino de su porvenir con felicidad y beneficio social.

6) La escuela ha de ser mixta sin que ello signifique que los alumnos deben ser tratados con olvido de su sexo. La coinstrucción sólo quedará limitada por las necesidades de la homogeneización de los grupos, mediante la aplicación de tests que determinen los índices de madurez y aprovechamiento de los educandos. Demás está decir que actividades como las relativas al hogar y ciertas labores manuales se impartirán a las niñas, y la enseñanza de deportes que por sus características convienen al varón, a los niños. En cuanto a las pequeñas industrias y trabajos manuales en general, no habrá limitaciones.

Refirmamos conceptos ya expresados, con los principios que enuncia la nueva pedagogía, al señalar que las adquisiciones relativas a la ciencia y la profesión han de hacerse colocando al educando en actitudes parecidas a las que tuvieron los descubridores o los adaptadores. Para iniciar realmente esta etapa de preaprendizaje hay que colocar al alumno frente a verdaderos problemas a resolver; lo ya hecho, y lo sistematizado, podrán servir de guía para evitar rodeos inútiles; pero la labor ha de ser de búsqueda, de selección y reconstrucción, con lo cual no sólo se consigue una iniciación en el campo de lo hecho y conocido, sino que, al mismo tiempo, se prepara al individuo para hacer nuevos descubrimientos y adaptaciones.

CONSIDERACIONES MARGINALES: La etapa de la escuela intuitiva ha cedido el paso al hacer científico; el maestro egresado de la escuela normal ignora las nuevas, complejas y diversas cuestiones que plantea el problema de la educación, y se le imponen la necesidad de una especialización docente y el ahondamiento de su cultura

general que, difícilmente, podrá lograr por sí mismo sobre una firme base científico-profesional.

El problema de la inadaptación escolar con sus secuelas de analfabetismo y deserción tiene que enfrentarse con la difícil situación del maestro actual, para concluir en que es indispensable la reestructuración de la escuela argentina. La atención controlada del número cada vez más creciente de irregulares sociales —en su mayoría niños de condiciones físico-mentales normales o de índices superiores—, significaría, además de la solución de un problema social, cada vez más angustioso, una importantísima economía al erario nacional. De ahí que no habrá mejor inversión estatal que aquella que procure remedio al país en uno de los males más característicos del mundo actual, en que los valores se subvierten y el niño padece las angustias del fracaso y desesperanza de sus mayores. En cuanto a los infradotados, creemos innecesario abundar en consideraciones, por razones obvias².

ANDREA F. EMANUELE DE PRIETO.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y EL ADOLESCENTE ARGENTINOS

Nuestros problemas culturales son en cierto modo problemas de adolescencia. El ser humano se elige y decide de sí, dentro de su situación, en ese período de la vida, y lo que encontramos de censurable o de falta en nuestros adultos es producto de las condiciones dentro de las cuales y del modo como se ha elegido durante la adolescencia. El problema es grave y difícil y no me encuentro en condiciones de plantearlo en toda su amplitud y profundidad, que por ahora sólo entreveo. Por otra parte los estudios sobre la adolescencia en general y entre nosotros no han sobrepasado un nivel fáctico, descriptivo, comprensivo en el mejor de los casos.

2. Otros temas que se trataron fueron los siguientes: Análisis y comparación de las distintas teorías científicas del siglo XIX hasta nuestros días; Distintas concepciones filosóficas en educación; El problema de la formación del maestro; programas y métodos; Bibliotecas infantiles sobre las bases de un criterio psicopedagógico de orientación psicoanalítica.

Las críticas que se suelen dirigir a nuestra adolescencia atribuyen un sentido fijo y negativo a sus tipos de conducta y consideran todo en el adolescente como algo dado, sin tomar en cuenta lo que en la adolescencia hay de impreciso, de ensayo, de búsqueda, de posibilidad en suma. La adolescencia es un conjunto de posibilidades, por una parte de posibilidades dadas por el ambiente o dadas por sus condiciones humanas y anímicas y por su formación anterior; por otra parte de posibilidades en un sentido diferente, posibilidades que el adolescente mismo debe esbozar y hacia las cuales debe proyectarse o bien posibilidades que él ha de crear en el acto mismo de proyectarse hacia ellas.

Nuestro adolescente es, desde cierto punto de vista, excelente. Presenta excelentes posibilidades de hecho, es decir excelentes condiciones humanas y anímicas. Estas no se desenvuelven, no dan lugar al descubrimiento de posibilidades (en el segundo sentido) hacia las cuales pueda proyectarse y se transforman más bien en imposibilidades. Comparado con nuestro adolescente, el adolescente alemán, por ejemplo, es pálido y lento. En el nuestro se observa una vida anímica muy activa en el orden imaginativo y afectivo, que se manifiesta en el orden intelectual por la captación rápida de relaciones. Esta riqueza anímica primaria no encuentra un orden objetivo que deba ser captado y dominado. Nuestro adolescente supera con facilidad (y a veces con subterfugios que exigen derroche de imaginación) las exigencias que le impone la enseñanza secundaria. No encuentra una instancia objetiva ante la cual deba desenvolverse y medir sus fuerzas y elige bajo el principio del menor esfuerzo y bajo el predominio de la subjetividad bulliente propia de nuestro carácter, que conduce a centrar todo primeramente en torno a los intereses inmediatos y cambiantes del yo, luego en torno a los intereses de la familia o del grupo; éstos sólo son una ampliación por distensión de la subjetividad inicial. Las condiciones anímicas excelentes se pierden y resulta nuestro argentino medio, un sujeto equilibrado y humano, capaz de amistad y de afecto, con una excesiva capacidad de comprensión para las debilidades humanas, un sujeto equilibrado en un plano mediocre, con intereses, horizontes, capacidad de goce y de creación limitados y con una conciencia aguda y sensible en cuan-

to se refiere a las relaciones humanas inmediatas pero débil o acomodaticia en cuanto se refiere a las relaciones dentro de la comunidad y a la necesidad de participar en un sistema de responsabilidad colectiva. Me permito a propósito una referencia de carácter personal. Al regresar me resultó muy grato advertir cómo todos entre nosotros discuten de política, en parte por el contraste, pues en Alemania reina en todos, jóvenes y adultos, una profunda indiferencia por problemas políticos. Pero luego del agrado inicial comencé a advertir que se discute mucho, que se discute incluso demasiado y que se lo hace muy mal. Que se discute por otra parte sobre la base de un supuesto que traiciona nuestro carácter: debe de ser posible una solución de los problemas que no implique o exija nuestro esfuerzo personal, nuestro trabajo, la participación esforzada de quien discute en un sistema de responsabilidad compartida.

La formación e información fundamental que no se adquiere en la adolescencia difícilmente se logra después. Quien no adquirió el sentido del idioma en la adolescencia, por ejemplo, será luego el profesional que no sabe escribir con propiedad y maltrata el idioma, el maestro que debe pagar por la redacción mercenaria de un discurso. En todos los aspectos de la formación del adolescente se advierten deficiencias. Las observaciones anteriores sobre la enseñanza secundaria alemana las he redactado en parte tomando en cuenta las deficiencias particulares de la nuestra, en la que, en general, no sólo no se forma al adolescente sino que el sistema de trabajo de nuestra escuela secundaria más bien lo deforma intelectual y moralmente. Quisiera referirme a este último aspecto. El adolescente tiene un sentido agudo de la justicia, reacciona ante lo que considera injusto. Identifica incluso justicia y moralidad y suele imponerse exigencias morales por encima de la moral común. Nuestro sistema de trabajo en la enseñanza secundaria implica una incidencia tan grande del engaño y tan flagrantes injusticias que la sensibilidad moral de nuestro adolescente más bien se embota o se transforma en una apreciación conformista de los hechos y en un aprovechamiento utilitario de las situaciones. Acepta en silencio situaciones injustas o situaciones de farsa —por ejemplo asignaturas en las cuales no se

trabaja porque el profesor es incapaz o irresponsable—si tales situaciones lo beneficia desde un punto de vista utilitario e inmediato.

El choque de las exigencias éticas de nuestro adolescente con las fallas morales del ambiente en el cual estudia, no produce por suerte muchos fanáticos inactivos ante la imposibilidad de conciliar las exigencias éticas enquistadas con la realidad social, sujetos inadaptados en el fondo, sino más bien el tipo medio de sujeto plenamente adaptado a las condiciones del ambiente —un superadaptado diríamos— y que por eso mismo no se esforzará tampoco por modificar el ambiente.

Al referirme a la enseñanza de la filosofía aludí a algunas deformaciones en el orden intelectual. La formación que proporciona nuestra escuela secundaria es tan poco sólida que en muchos casos resulta más agradable hablar con un artesano que con un bachiller. Lo que el artesano sabe, lo sabe bien y de primera mano. Sobre lo que no sabe suele callar. Tiene además esa fuerza subjetiva propia del hombre románico que se prodiga en dichos sentenciosos. Ha encontrado para sí un lugar en la realidad; guarda relaciones auténticas con la materia que conforma y con los seres humanos que lo rodean y no aparenta ni cree ser lo que no es. Está en suma mejor formado que un bachiller.

LUIS NOUSSAN-LETTY.

PSIQUIATRAS EN LA ESCUELA

Relato de lo que aconteció cuando tres psiquiatras se trasladaron a una "junior high school" para estudiar predelinencia.

En 1954, en compañía de otros dos psiquiatras que estudiaban la predelinencia en muchachos, me trasladé a una "junior high school".

Manteniendo un consultorio con apariencia de aula y trabajando durante las horas de clase reglamentarias,

1. *Junior High School*. En EE. UU., escuela intermedia entre la primaria y la secundaria. (N. del T.).

confiábamos en eliminar los aspectos desagradables de atmósfera clínica cuando entramos a formar parte de la rutina de la escuela. Habíamos aprendido que los adolescentes con problemas emocionales, vacilan en acudir a una clínica y se resienten cuando lo hacen.

La psiquiatría escolar se ha convertido en una especialidad por derecho propio. Las escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas, han llegado a reconocer la importancia del consultor psiquiátrico y del "acercamiento en equipo" en el control de los problemas emocionales de los estudiantes.

En la escuela, el psiquiatra está en condiciones de efectuar observaciones directas sobre la estructura y el funcionamiento de la misma y, en nuestro caso, sobre la cultura del muchacho predelincente. También puede actuar recíprocamente con muchos grupos e individuos, así como con los mismos niños-problema. Ello permite una mayor comprensión del ambiente de la escuela y de este modo fomenta la comprensión del estudiante como individuo. Capacita al psiquiatra para ejercer, con optimismo, una influencia favorable en el ambiente de la escuela y extender la ayuda a los estudiantes, antes que éstos se vean envueltos en serias dificultades.

Fuimos impulsados por el deseo de ofrecer una asistencia básica a la comunidad escolar, actuando más como parte integrante de dicha comunidad, que como extraños a la misma, incapaces de pulsar la acción de la escuela.

Sosteníamos la hipótesis de que, si queríamos ser eficaces, necesitábamos fomentar una relación recíproca con el cuerpo de profesores y con los estudiantes.

Nuestro trabajo no resultó, en ningún momento, similar al del consultor psiquiátrico corriente el que, habitualmente, abarca a todas o muchas de las escuelas de una determinada comunidad. La elaborada intensidad de nuestras relaciones, se habría visto completamente frustrada, si nuestros esfuerzos hubieran convergido sobre una esfera tan amplia.

Por el contrario, nos concentramos en una sola escuela. Un psiquiatra participó en una discusión de grupo con padres, respecto a las relaciones entre sus propios problemas y los de los niños. Otro psiquiatra se reunió con un grupo de maestros para descubrir cómo

Las personalidades de los estudiantes actuaban recíprocamente con las de los maestros. El tercer psiquiatra trabajó con los alumnos.

Cuando el cuerpo de profesores se enteró de que tres psiquiatras se encontraban trabajando en la escuela, adoptó una actitud inquisitiva, que a veces se transformaba en sospecha. No obstante, cuando se estableció, se mantuvo y se incrementó el contacto personal, se evidenció que nosotros, los administradores y los maestros, podíamos trabajar juntos eficazmente.

Convertimos en un axioma fundamental el que en ninguna ocasión trataríamos de ignorar a la administración escolar o al cuerpo de profesores en la estimación o en el control de los problemas.

A la vez que manteníamos todas las veces el secreto profesional en contactos directos con los grupos, discutíamos determinados descubrimientos generales que conducían a una creciente comprensión de la comunidad escolar.

Constituye un reconocimiento especial a los administradores escolares y al personal de orientación educacional, así como al cuerpo de profesores, el que se hayan prestado tan gustosamente a la discusión franca y sincera, que hayan expuesto con tanta imparcialidad sus problemas en la comunidad escolar y que hayan aceptado tan rápidamente cualquier asistencia que pudiera haberseles brindado. Se desarrollaron cordiales relaciones, que subsistieron a través de los cinco años de duración de las tareas.

Nuestra experiencia destacó un hecho primordial: puede extenderse la influencia del psiquiatra hasta más allá de los verdaderos estudiantes que él observa. Esto es particularmente cierto si emprende su tarea desde una base amplia.

Descubrimos que el método de comunicación en grupo era el más satisfactorio, pues, dentro de la discusión en equipo, los factores dinámicos que obraban en la escuela se tornaban evidentes en los integrantes del mismo. Estos principios podían luego trascender del grupo y ser aplicados dentro de la comunidad escolar.

Demás está decir que este procedimiento no elimina la necesidad de la consulta psiquiátrica, eficaz en los casos especiales; pero el número de éstos disminuye.

como resultado de una orientación más preventiva que terapéutica. Las discusiones en grupo con los padres y maestros, no constituyeron en ningún momento una terapia de grupo; más bien, se trataba de discusiones en grupo orientadas a los problemas que tanto padres como maestros estaban experimentando con los estudiantes.

Un cambio definitivo se operó en el comportamiento de los muchachos perturbados, como resultado de las sesiones en grupo. El director y el consejero guía informaron que la convivencia con ciertos estudiantes del grupo, se había tornado más llevadera. Ya a los estudiantes no les resultaba imposible sentarse en el aula y no acudieron con tanta frecuencia al consejero guía para excusarse como lo habían hecho anteriormente.

Cesó también el vandalismo en los miembros del grupo. Previamente se había cometido una cantidad de actos destructivos, como la inundación del lavatorio de muchachos y el vaciamiento del extinguidor de incendios en el laboratorio de ciencias. Se volvieron raras las infracciones a los reglamentos escolares. Lo que es más, los maestros advirtieron que los miembros del grupo se encontraban menos tensos en clase y no se mostraban afectos a perturbar la actividad en el aula.

Stanley, un miembro del grupo durante dos años y medio, informó que él creía que se había convertido en un excelente lanzador del equipo de baseball, como resultado de su participación en las reuniones en grupo, porque ya no se volvía tenso ni asustado en el juego.

Jimmy, que se unió a uno de los grupos seis meses después que éste comenzara a obrar, había sido escarificado por sus compañeros y excluido del grupo que ya actuaba. Sus primeras asistencias a las reuniones en grupo, eran tempestuosas. Fue aceptado gradualmente gracias a los esfuerzos de Bob, el más agresivo de los miembros del grupo, que lo defendía, convirtiéndose en su compañero constante.

Agradecido por la nueva amistad, Jimmy se unió a Bob para cometer actos de naturaleza antisocial y se permitió a sí mismo ser explotado, cargando a menudo con las culpas, mientras Bob le urgía a volverse más agresivo y a cuidarse de sí mismo. La fuerza de Bob fue una ayuda para Jimmy, pero un importante esfuerzo de los psiquiatras iba a contribuir a que el grupo tuviera

un mayor conocimiento de las verdaderas relaciones entre Bob y Jimmy, de modo que ayudara a Jimmy a comprender mejor sus tendencias masoquísticas. Con el tiempo, Bob y Jimmy se corrigieron.

Cambió la actitud del cuerpo de profesores hacia tales estudiantes y acontecimientos. Los maestros descubrieron la importancia de los actos antisociales y procuraron encararlos en forma constructiva.

Nuestro acercamiento colocó una importante herramienta preventiva y curativa en manos de la comunidad escolar, porque capacitó a los maestros para comprender que lo que estaba ocurriendo en la escuela correspondía a su totalidad y que no debían aplicar sus conocimientos sólo a unos pocos estudiantes perturbados.

La dinámica que evoluciona en la discusión en grupo se aplica a todos los estudiantes y elementos de la comunidad. Este método elimina, con frecuencia, la necesidad de remitir a los muchachos perturbados a las ya sobrecargadas clínicas y hospitales, donde las listas de los pacientes que aguardan turnos, se mantienen hasta dos años.

La experiencia adquirida nos indica que, mediante un rápido control, resulta más eficaz la evaluación del psiquiatra en el lugar, porque conoce las personalidades y la cultura de la escuela afectada. De este modo, puede aplicarse la terapéutica frecuentemente, por medio del personal del establecimiento, sin remitir los pacientes a las clínicas.

Durante mucho tiempo, los maestros han sido olvidados, sin haberseles proporcionado ninguna oportunidad de comprender ciertos fundamentos y características de la personalidad normal que podría ayudarlos a controlar la gran mayoría de problemas que encaran sus alumnos.

No puede hacerse hincapié demasiado vehementemente, en el hecho de que el psiquiatra debe comenzar sus tareas dentro de la comunidad escolar ya existente. Su labor como consultor sólo puede tener éxito si él es lo suficientemente flexible como para adaptarse a la estructura de una escuela, que tiene mucho que demandarle y que ya estaba en funciones antes de que él hiciera su aparición en escena.

Mucho han realizado los educadores en el transcurso del tiempo; la enseñanza es una de las profesiones más

dinámicas y progresistas. Es de la responsabilidad del consultor psiquiátrico contribuir a clarificar y, posteriormente, refinar el trabajo del maestro en la comunidad escolar, más que intentar modificaciones drásticas.

M. DANIELS.

NEA Journal, marzo de 1960.

Traducido por Emilio J. Ristler.

EL EDUCANDO

INTEGRALIDAD DE SU EDUCACIÓN

La integralidad de la educación supone un proceso educativo complejo, que procure desarrollar todas las aptitudes del individuo para que éste pueda satisfacer, en alguna medida, sus múltiples necesidades de carácter ético, estético, intelectual, social y físico.

A través de lo que enseñan la historia y la filosofía se destacan con precisión las posibilidades del hombre, posibilidades insospechadas con frecuencia, pero suficientes para construir o destruir una civilización.

Actualmente la humanidad se encuentra acechada por terribles peligros que amenazan minarla, tales como las neurosis, la demencia, el alcoholismo, la criminalidad —con un alarmante aumento de la criminalidad infantil y juvenil—, las perversiones y la más desoladora miseria moral.

Aunque numerosas instituciones convenientemente orientadas trabajan con ahínco para prevenir esos males, resulta evidente que la escuela debe colaborar sin demoras en la elaboración de un mundo mejor. Para lograr ese fin debe inculcar un arte de vivir y una finalidad trascendente de vida.

Un aspecto importante de ese arte de vivir lo constituye, sin duda, una adaptación razonable al medio en que se vive, sin que esa adaptación signifique, en manera alguna, una claudicación frente a las condiciones adversas, sino la comprensión de ellas y la intención de superarlas.

Otro aspecto de ese arte está dado por la valoración de la cultura, que enriquece el espíritu. Y puesto que la

cultura abarca la suma de todas las formas del sentimiento, del arte y del pensamiento, para que pueda realizarse plenamente esa valoración deberá promoverse el desenvolvimiento del sentido moral y estético, y de la actividad intelectual.

En cuanto a la finalidad trascendente de vida se logra orientando al individuo hacia la realización de los valores éticos, estéticos, religiosos, filosóficos, científicos o prácticos, que logren la superación de la tan imperfecta condición humana.

Los rasgos esenciales del carácter comienzan a manifestarse en la adolescencia, edad que constituye, por esta causa, uno de los periodos más importantes de la vida en lo concerniente a la educación. Desde los 10 hasta los 16 años se experimentan cambios físicos y psíquicos que influyen de manera decisiva en la conducta. Es una época difícil, en que se insinúa la emancipación de la autoridad paterna.

Se ha dicho que el adolescente no es educable, sino que se educa a sí mismo, por lo cual se ha llegado a aconsejar a los padres una pasividad benévola que lo ayude a superar esa crisis. Han debido intervenir médicos, psicólogos, filósofos y sociólogos para colaborar con padres y educadores, orientándolos en la ardua tarea de guiar a los adolescentes.

Todas estas circunstancias —sumadas a numerosos factores de orden social, político y económico— explican por sí solas las dificultades que conspiran contra la eficacia de la enseñanza media y justifican, en cierto modo, lo que ha llegado a llamarse su fracaso. Es probable que la escuela secundaria pueda cumplir mejor su misión si evita su aislamiento con respecto al ciclo primario y al ciclo superior.

Resulta evidente que la comunidad espera de la enseñanza media que otorgue al educando una preparación general con el objeto de capacitarlo para elegir una determinada orientación en la vida. Al respecto importa recordar que vivimos en la época de la especialización, pero que cuando ésta es prematura sólo da una visión parcial, y por lo mismo equivocada, de la especialidad elegida.

Por otra parte, la especialización prematura atenta contra la integralidad de la educación. En realidad, para

que ésta sea completa, debe enriquecer la modalidad esencial del educando con otras formas de vida menos acusadas en su propia naturaleza; así, por ejemplo, el teóricamente dotado ha de ser adiestrado para la vida práctica y el tipo estético ha de aplicarse a una labor concreta.

Al considerar los distintos aspectos de la personalidad que la educación debe desenvolver, resulta útil tener presente que el sentido moral constituye el fundamento de la salud mental del individuo; por ello, contribuir eficazmente a la formación del sentido moral en el educando significa colaborar en la práctica de una verdadera higiene mental, principio éste profusamente difundido por psicólogos y psiquiatras.

El sentido estético, que ensancha considerablemente la visión del mundo, tampoco puede ser descuidado, ya que el arte es considerado como una de las condiciones esenciales para favorecer el desarrollo de las posibilidades humanas.

En lo que respecta a la actividad intelectual —que hasta cierto punto ha absorbido la mayor parte de la actividad escolar en nuestro medio— para ser eficaz debe ser dirigida con un profundo conocimiento de los intereses y necesidades de la comunidad. Ningún alumno debiera egresar de la escuela secundaria, por ejemplo, sin dominar el manejo de la lengua vernácula y de una lengua extranjera, y sin conocer a fondo los orígenes y las tradiciones del país.

Desde el momento que el hombre es un ser eminentemente social, debe prepararse adecuadamente para vivir en sociedad. El educando debe comprender que la educación representa no sólo un deber para consigo mismo sino también un deber para con la sociedad.

Para que podamos participar plenamente en la vida de la comunidad, ésta exige de nosotros que desarrollemos al máximo nuestras aptitudes. Se ha señalado que el bienestar social será tanto mayor cuando el individuo, previamente capacitado, aplique su esfuerzo al logro del bien común. Condiciones indispensables para tal fin serán un gran sentido de la responsabilidad cívica y una colaboración efectiva con nuestros semejantes. En los Estados Unidos, con la enseñanza de la economía doméstica, impartida en las escuelas a jóvenes y adultos de

ambos sexos, se procura facilitar la comprensión de las relaciones humanas y la capacitación en las tareas del hogar.

Para completar la educación debe fomentarse la práctica de ciertos deportes, procurando evitar los excesos. Es conveniente tener en cuenta que el deporte satisface ciertas necesidades del individuo, como por ejemplo, la necesidad de jugar, común a hombres y animales, y el afán de poderío, expresado en el deseo de vencer al espacio y al tiempo.

Para terminar, quisiéramos llamar la atención sobre la complejidad que supone la resolución de estos problemas de índole educativa. El educador sólo ofrece la experiencia de su práctica docente. Desde luego que sus sugerencias en este aspecto son de valor indudable cuando se pretende una reforma de los planes y métodos pedagógicos. Pero el problema de la educación humana se fundamenta en una visión mucho más amplia y más profunda. Por ello la colaboración del filósofo, del psicólogo, del sociólogo y aun del médico sería necesaria, en principio, para lograr un éxito efectivo.

Podríamos proponer como resumen de lo expuesto una serie de normas que deberán respetarse para lograr una educación completa:

- a) Estimular y orientar el autodesenvolvimiento del educando;
- b) Mantener vivos los ideales para evitar el estancamiento;
- c) Desarrollar el sentido moral y estético;
- d) Basar la actividad intelectual en la enseñanza de asignaturas fundamentales y enseñarlas a fondo;
- e) Tener en cuenta el principio de la precedencia necesaria para determinar el orden de los distintos tópicos;
- f) Procurar que los alumnos aborden las diferentes asignaturas en momentos adecuados, señalados por su desarrollo mental;
- g) Vincular las asignaturas entre sí cuando sea posible;
- h) Impartir conocimientos que añadan grandeza al carácter;
- i) Crear el hábito del pensamiento activo y espontáneo mediante una libertad adecuada;

- j) Equilibrar con exactitud la libertad con la disciplina. Recordar que la única disciplina verdaderamente valiosa es la autodisciplina, que sólo puede lograrse por un amplio uso de la libertad. Para alcanzarla es menester haber adquirido el hábito de realizar con entusiasmo las tareas impuestas;
- k) Basar toda enseñanza en actividades constructivas del educando;
- l) Promover actividades orientadas principalmente hacia la vida en comunidad.

LIA N. URIANTE REBAUDI.

BIBLIOGRAFÍA

- La educación en los Estados Unidos.* Publicación del Servicio Informativo de los Estados Unidos de América. Buenos Aires. (Sin año).
- BELA SZEKELY, *Diccionario enciclopédico de la psicología.* Bs. Aires. Editorial Claridad. 2ª ed., 1958.
- SPRANGER, E. *Formas de vida.* Bs. Aires. Rev. de Occidente, 1948. 3ª ed.
- WHITEHEAD, A. *Los fines de la educación y otros ensayos.* Bs. Aires. Editorial Paidós, 1957.

ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

La conducción de la clase. En la clase es necesario acercarse lo más posible al ideal de la enseñanza activa de mantener la mayor intensidad en la labor intelectual del alumno. Cualquiera sea la forma o método de enseñanza, si en una clase de matemática no se consigue que los alumnos desarrollen un alto grado de actividad razonadora, será una clase mal ejecutada. El esfuerzo del profesor o maestro debe contener como objetivo supremo y permanente hacer pensar al alumno.

En los métodos hay una gradación respecto a las posibilidades de enseñanza activa, los hay que permiten un máximo de labor del alumno, como el heurístico, mientras que otros, como el de lección expositiva del profesor, se prestan menos a la actividad del alumno. Sin embargo, esto puede modificarse haciendo de la exposición un método activo cuando la habilidad del profesor

sabe despertar el interés por el tema, adaptando su exposición a las modalidades y nivel de la clase, y consigue mantener la atención necesaria para que cada alumno vaya siguiendo el proceso de raciocinio conjuntamente con el desarrollo de la exposición. Habrá conseguido así un excelente rendimiento en la labor intelectual de la clase.

Inversamente, en la aplicación de un método típicamente activo, si el tema carece de interés, o si no se les da a los alumnos los elementos necesarios y el tema resulta demasiado difícil o demasiado fácil, o porque no se los ha guiado convenientemente, el método, a pesar de ser en principio típicamente activo, no logrará despertar actividad intelectual.

Lo anteriormente dicho nos muestra que además de problema de métodos, hay otro de gran importancia que se refiere a la conducción de la clase. A continuación trataremos los aspectos principales de esta difícil e importante cuestión: a) conducción de la exposición del profesor; b) conducción de los interrogatorios.

Conducción del método de exposición por el maestro profesor. Difícil resulta fijar normas inmutables y generales sobre la realización de una obra de arte; una actividad tan personal y variada no se deja reglar, los procedimientos y posibilidades son tan diversos que toda norma fija, constituiría una traba generalmente inútil cuando no perjudicial porque limitaría la iniciativa. La habilidad expositiva es precisamente un arte, el arte de transmitir los conocimientos mediante el discurso, y como tal, resulta ilusorio todo intento de fijar procedimientos "standard" que permitan a cualquiera convertirse en buen expositor. Únicamente las condiciones naturales y la práctica permitirán a cada expositor, crear sus propios procedimientos.

Pero si no es posible dar normas, en cambio, es conveniente concretar los objetivos fundamentales hacia donde debe estar dirigido el esfuerzo del profesor. En primer lugar ha de tenerse en cuenta que la meta fundamental de toda clase de nuestra disciplina, ha de ser, que los alumnos aprendan temas de matemática como motivo para ejercitar su capacidad al razonar correctamente; no está el interés tanto en los conocimientos que reciba, como en la capacidad que adquiera. Ten-

niendo en cuenta esto al desarrollar una clase expositiva, el profesor orientará su esfuerzo tratando de conseguir que el alumno mantenga intensa actividad intelectual, paralelamente al desarrollo de la exposición. Para alcanzar buenos resultados en este sentido, es conveniente tener en cuenta las siguientes condiciones prácticas de una buena exposición: a) encadenar los razonamientos respetando estrictamente la ordenación lógica y teniendo en cuenta además la gradación psicológica de las dificultades entre las distintas partes de la exposición; b) usar las figuras, fórmulas y demás ilustraciones necesarias para una mejor comprensión del tema, así como oportunos llamados a la intuición y a la imaginación con ejemplificación suficiente y apropiada, o relacionando con otros temas ya conocidos y aun con cuestiones de sentido común y de la realidad física; c) utilizar todos aquellos pequeños recursos del buen expositor, como lentitud y énfasis apropiados, seguridad y claridad en los conceptos, firmeza en las afirmaciones, sugestión en las observaciones e interrogantes que planteen, preocupación por despertar interés, sencillez y precisión en el lenguaje, etc.

Para realizar esto no hay, como hemos dicho, normas fijas; el arte de conducir la clase por el camino del razonamiento, no se deja reglar, pero el profesor, aun con medianas condiciones oratorias y con suficiente conocimiento de la materia, al mismo tiempo que del nivel mental de los alumnos, puede conseguir excelentes resultados, si tiene plena conciencia del objetivo fundamental de su labor y orienta su esfuerzo a realizarlo.

El procedimiento de exposición por el profesor tiene, sobre otros, la ventaja de ser más expeditivo; con él se avanza más rápido en el desarrollo de los programas y es el de mayor simplicidad en su ejecución. Sin embargo su uso debe ser restringido al mínimo en la Matemática, ya que es el procedimiento que menos se presta a la enseñanza activa. Se consiguen mayores resultados combinando la exposición con el interrogatorio, de manera que el alumno tenga oportunidad de intervenir en el desarrollo de la clase; esto se presta a un mayor desarrollo de la actividad mental y al mejor mantenimiento de la atención.

Interrogatorio. Si resulta ilusorio tratar de fijar normas a la exposición, es aún más difícil hacerlo en lo que a Interrogatorio se refiere. Conducir al alumno, con oportunas preguntas, de los conocimientos que ya tiene a adquirir otros nuevos, es un procedimiento análogo al que Sócrates usaba en la antigüedad para convencer a sus oponentes. No compartimos la afirmación de J. W. A. Joung, que al tratar del método socrático dice: "Su valor principal, tanto hoy como ayer, es la demolición de lo falso", y agrega: "El mismo carácter dirigido de las preguntas y la actitud consistentemente pasiva del alumno hacen poco aconsejable su uso frecuente". Por el contrario, un Interrogatorio hábilmente realizado y completado con exposiciones cortas tendientes a introducir los nuevos conceptos necesarios a la demostración o solución de un problema, constituye la mejor manera de orientar en esfuerzo heurístico, ya sea con Interrogatorios orales, en el trabajo colectivo de la clase, o con Interrogatorios escritos en el trabajo heurístico individual. Y aunque la clase no realice un procedimiento totalmente heurístico, con Interrogatorio oportunamente realizado podrá introducir un matiz heurístico capaz de despertar actividad de razonamiento; el esfuerzo para responder a una pregunta es la mejor oportunidad para ejercitar al alumno en la labor de búsqueda, lo que constituye un procedimiento típicamente activo, que presenta, respecto al heurístico puro, la ventaja de ser más simple en su realización y de más rendimiento respecto a la cantidad de conocimientos que se pueden dar en una clase. Por otra parte permite graduar en forma elástica el grado de intervención del profesor, permitiendo que ella sea ejecutada en la medida necesaria y suficiente para orientar al alumno sin que se le dé lo que él puede adquirir por su propio esfuerzo. En este punto está una de las cuestiones más delicadas y de mayor importancia en la enseñanza de la Matemática. Es condición de todo buen profesor poseer el tipo necesario para encontrar las formas apropiadas del Interrogatorio, que han de conducir al alumno hacia los razonamientos que resuelvan la cuestión planteada, proporcionándole, al mismo tiempo, los elementos y orientaciones que el alumno no posee o que

diffícilmente podría adquirir por sí solo, pero sin coartar ni su iniciativa ni su esfuerzo heurístico.

Hay otro tipo de Interrogatorio que no es propiamente de búsqueda, sino de recapitulación o de test de la enseñanza; es el que se aplica en el primero (exploración) y último (aplicación) pasos de la clase; este tipo de Interrogatorio es más simple que el heurístico, y su realización no presenta dificultades.

En general resulta conveniente que un Interrogatorio se ajuste, en lo posible, a las normas prácticas siguientes:

- a) El Interrogatorio debe disponerse de manera que respete rigurosamente la ordenación lógica de los conceptos y pasos de las demostraciones;
- b) Las dificultades deben graduarse con criterio psicológico, es decir, de adaptación al nivel mental de los alumnos;
- c) El lenguaje usado debe ser sencillo, claro y preciso, conteniendo el mínimo indispensable de terminología técnica. La introducción de conceptos nuevos ha de corresponder a la introducción de la terminología necesaria, la cual debe ser definida sin ambigüedades;
- d) En lo posible, las preguntas deben referirse a ideas o procedimientos generales y no a palabras o artificios si éstos fueran indispensables, deberán ser dados por el profesor;
- e) Se procurará que cada pregunta exija un esfuerzo de originalidad para su respuesta, y que responda a la condición b);
- f) Las preguntas orales deben ser dirigidas a toda la clase, aunque las respuestas sean individuales. Se consigue así un esfuerzo general de los alumnos.

FAUSTO I. TORANZOS,
Enseñanza de la Matemática.
Ed. Kapelusz.

Lenguaje y Estilo

PLURALES EXPRESIVOS

Hemos señalado ya en algunos casos la acción que parece ejercer la función expresiva del lenguaje, dentro de las posibilidades generales que brinda la significación del número, en la extensión del plural a conceptos que rigurosamente y con arreglo al sistema conocido podrían ser formulados en singular, como de hecho lo son ellos mismos y una abrumadora mayoría de casos homólogos. Esa acción no es, probablemente, más ni menos profunda en español que en otras lenguas románicas o no románicas y es seguro que actúa aproximadamente en la misma dirección (acaso abundan especialmente en español los casos de vacilación entre los dos números como doble posibilidad en el habla). Muchos de los usos son ya heredados. Se trata, a veces, de pluralia tantum. En otros casos penetran los plurales o se fosilizan en determinados modismos. El interés es mayor cuando la lengua ofrece, como es normal, dos posibilidades (véase el caso de *pelo, pelos; de agua, aguas; de espalda, espaldas*) y existe cierto grado de opción según la fuerza expresiva del momento. La lengua poética favorece acaso, como veremos, el empleo de determinados plurales. Habría que distinguir lo que es "cliché" literario de lo más rigurosamente conceptual (Löfstedt, *Syntactica* I 54 nota). Nos limitaremos aquí a presentar, sin clasificarlos ni discutirlos, una serie de ejemplos que nos parecen típicos representantes del plural expresivo. Es muy abundante con nombres que designan pasiones, actos o estados psíquicos o cualidades éticas o de carácter: sin otro amor de mujer que aquél [...] guardado para Angeles con tímideces y fervores indecibles. C. Espina, *RUECAS DE MARFIL*, 70; mi padre padecía mortales congojos. Pérez de Ayala, *BEARMINO Y APOLONIO*, IV, 97; y halló medio de aplacar sus iras. Palacio Valdés, *LOS PAPELES DEL DR. ANGÉLICO*, 154; ¿A mí con orgullos [...]?

No [...] ¡Ya lo saben! ... que yo también tengo mi orgullo. J. Benavente, *SEÑORA AMA*, II, 2; Una exaltación de ternuras que, de cuando en cuando, acometía a Liso. G. Miró, *AÑOS Y LEGUAS*, 56; Llevada de piadosos anhelos Id. *EL OBISPO LEPROSO*, IV, I, 117; ¿No sabe, no tiene sospechas de quién le causó las heridas? Valle-Inclán, *AGUILA DE BLASÓN*, III, 2; Las personas que me indujeron a realizar prematuramente el viaje conocen las repugnancias mías a emprenderlo. Ortega y Gasset, *EL ESPECTADOR*, II. Lo mismo celos, angustias, ansias, fatigas (en los números 1.047 a 5.540 de "Cantos populares españoles", de Rodríguez Marín, encuentro 26 usos de fatigas, uno solo de fatiga; el número 5.051, con un mismo sentido de "pesares, penas de amor"). Pero también con nombres de otra clase: ¡Pintar un cuadro grande, des cansadamente, sin agobios ni prisas! G. Miró, *LA NOVELA DE MI AMIGO*, IV, 91; Leído lo último que escribí, me han dado intenciones de borrarlo. Pérez Galdós, *LAS TORMENTAS DEL 48; trataba a todo el mundo con malos modos. Baroja, EL APRENDIZ DE CANSADOR*, 97 (compárense las locuciones latinas *miseris modis, malis modis, etc.*); se levantó con todas sus fuerzas a gritar. Giménez Caballero, *GENIO DE ESPAÑA*, 293 (pero a viva fuerza); llega a darle forma [...] gracias a los esfuerzos que hace. Unamuno, *DEL SENTIMIENTO TRÁGICO*, II, 28; la sangre le invadía acelerando los pulsos. Pérez de Ayala, *TROTTERAS Y DANZADERAS*, 8. Como en fuerza (s), esfuerzo (s) hay vacilación en gana (s): No tenía ningunas ganas de entrar. N. Clarasó, *¡MIEDO!* 18; y comprendí que no tenía gana de repetir. P. Valdés, *PAPELES DEL DR. ANGÉLICO*, 157; yo no tengo la culpa ni ganas de tomarme un disgusto. M. Ramos Carrión, *EL PAN NUESTRO DE CADA DÍA*, XIII, 27; siempre tiene usted gana de broma. Ib. II, 10; [...] parece mentira que tenga usted ganz de hacer piruetas! Id. *PEPE BOTELLAS*, II, 5, 27; Habló después Fernanda de sus rabiosas ganas de ir a Madrid. Galdós, *ESPAÑA SIN REY*, II, 23; Y a él le entraron furiosas ganas de detenerla. Unamuno, *NIEBLA*, IX, 94; siempre me entran ganas, me dan ganas, pero (no) me da la gana. Se dice siempre ¡Cielos! como oración exclamativa, pero hay vacilación en ¡demonio(s)! Véase también: ¡que se lo lleve todo el demonio! Valle-Inclán, *EL RESPLANDOR DE LA HOCUERA*, VII; un batiburrillo de los demonios. P. Álvarez,

NASA, 125. Se dice hablar a voces, Valle-Inclán, ÁGUILA DE BLASÓN, pero hablaban en voz baja, id. GERIPALTES DE ANTAÑO, IV, 1, 702 (en voz alta). Hemos visto el doble uso *nariz*, *narices*. El plural se emplea en numerosos giros populares de tono exclamativo: *de mí sé decir que tengo ya las tales "estridencias" montadas en las narices*. M. de Cavia, LIMPIA Y FIJA, 122. Es curioso el empleo de *humos*, acaso análogo de *aires*: *humos aristocráticos*. P. Valdés, LA ALDEA PERDIDA, IV, 70. En el habla ponderativa de nuestros días alternan un horror y horrores en la función de principal y de subjunto (*me gusta horrores, trabaja horrores*): *Ayer precisamente teníamos horrores de cosas que hacer*. B. Casas, ANTOÑITA LA FANTÁSTICA, 57. Véase, por último, el siguiente uso del plural *suelos*, más expresivo que iterativo, como podría pensarse: *De rodillas por los suelos y llorando como una criatura la he visto ya muchas veces*. Benavente, CAMPO DE AMBUSTO, I, 1, 112; *vamos, no hay que tirarse por los suelos, hermana*. Muñoz Seca, EL REFUGIO, I, 8 (se dice *fregar los suelos*, pero el sentido del enunciado es aquí siempre, según creo, el suelo de varias habitaciones: por consiguiente "los suelos"). Véase especialmente el trabajo de Wihl. Havers, "Zur Bedeutung des Plurals" en "Festschrift Kretschmer" 1926, págs. 38-62 (trata del mismo problema, aunque sumariamente, en su "Handbuch der erklärenden Syntax"), pero deben tenerse en cuenta las observaciones de Löfstedt a este trabajo en Syntactica I, nota 1 a la pág. 27.

SALVADOR FERNÁNDEZ.

Gramática española.

EL CABALLERO DE LA BLANCA LUNA

El bachiller Sansón Carrasco, aunque no lo diga, está frecuentado por su nombre, que no se lo puso por acaso Cervantes. Se llama Sansón y lleva por apellido Carrasco. Cervantes publicó la *Galatea* en 1585; dos años antes, fray Luis de León, de quien Cervantes dice en la *Galatea*: "a quien yo reverencio, adoro y sigo", había publicado la *Perfecta Casada* y la primera parte de los

Nombres de Cristo. En las dos obras aparece como emblema la *flex* de Horacio (IV, 4), la *encina* o el *carrasco* o *carrasca*, con el lema horaciano: *ab ipso ferro*. El bachiller Sansón Carrasco conoció indudablemente las ediciones de Fray Luis con el carrasco desmochado que renace con más fuerza del hacha, símbolo arraigado de la vida batalladora del profesor y poeta salmantino, la *encina* o *carrasca*, que: "al ser despedazada —del hierro torna rica y reforzada". El Brocense había comentado en Salamanca a Aliciatio —la edición comentada es de 1573—, en uno de cuyos Emblemas está la *flex*. Cuando el bachiller acababa de llegar de Salamanca a su pueblo, que era el de don Quijote, con la lectura de la *Primera Parte del Ingenioso Hidalgo*, el héroe manchego no sospecharía en sus conversaciones con el bachiller en la fuerza del nombre de Sansón Carrasco, el futuro héroe que había de vencerlo y abatirlo, que a quien se fortalecía con el inventado nombre de don Quijote, se le opondría un bachiller que se llamara Sansón Carrasco y que pelearía con él en el bosque diciéndole ser el Caballero de los Espejos, donde don Quijote iba a desmocharlo, pero que se levantaría más rico y reforzado para derrotarlo con el nombre de la Blanca Luna. Cejador, en su Diccionario del Quijote, vio el origen del nombre, aunque sin llegar a la intención, que trae el *Dioscórides* de Laguna: "Hállase una suerte de *encina muy baja*, la cual llaman en Castilla *carrasco*"; "a él, dice Cejador, alude el nombre puesto al Bachiller, *no muy grande de cuerpo*". El símbolo horaciano de la *flex*, *encina*, *carrasco* o *carrasca*, debió descubrir al bachiller la fuerza del apellido que él poseía, como si fuera un talismán: ni aun sería del todo casual el combate en el bosque, el ser llamado Caballero del Bosque, al ser Carrasco. En la primera batalla con don Quijote, el bachiller se presenta acometiendo empresas como Hércules, donde transpone la fuerza de Sansón en la del héroe que cumplió tantos trabajos: "me mandó, como su madrina a Hércules"; derrotado el bachiller, no por su culpa, desmochado como la *encina* o el *carrasco* que renace más poderoso del hacha, intentará combatir de nuevo con don Quijote y vencerlo. El primer encuentro fue en el bosque, el segundo será, no sin misterio, en un simbólico oriente egipcio, en Barcelona. Allí el ba-

chiller traía pintada en el escudo una luna resplandeciente. Le dice a don Quijote: "Yo soy el Caballero de la Blanca Luna". Un bachiller tan caviador y artificioso —tendría veinticuatro años—, como era Sansón Carrasco, se dio a pensar en la transformación de don Quijote ya ajena a los libros de caballerías, y quiso imitar no ya a Hércules sino al servidor de una deidad infalible en su nueva apariencia caballerescas. No se dio el nombre de la Blanca Luna sin meditarlo mucho. Una larga parte del *Quijote* no está escrita sino sobrentendida. Tendía el de la Blanca Luna a actualizar una conversión maravillosa. Desechemos la hipótesis de que pudo Sansón Carrasco tomar el nombre de la Luna de algún caballero andante. Podría pensarse que a Cervantes, que estuvo en Lepanto entre los vencedores de la Luna, del turco, se le ocurriese ineficaz esa victoria y viese a la Luna otomana derrotar al castellano don Quijote. No, no es esa Luna que sería la "sangrienta Luna", media luna, o simplemente Luna. Esta Luna blanca, resplandeciente —¿quién habría podido adivinarlo?— es Isis, la Isis egipcia. El bachiller Sansón Carrasco se presenta ante don Quijote en Barcelona como caballero de Isis. En el capítulo de la aventura del barco encantado escribe Cervantes de don Quijote y Sancho: "Volvieron a sus bestias y a ser bestias"; probablemente como quedó Lucio al ser convertido en asno, a pesar de no haberse transformado. Ya está en su pensamiento de sacar al hidalgo de su condición de bestia. Quizá no haya que tomar aquí enteramente esta palabra algo misteriosa en su común significación sino unida a arraigadas creencias de su época, en el matiz que le da Sancho en el capítulo XI: los hombres "se vuelven bestias". El *Asno de oro* de Apuleyo, que tanto recuerda Cervantes en el *Coloquio de los perros*, le ofrece al bachiller Sansón Carrasco la cura de la metamorfosis de Lucio. Lo salvó, devolviéndolo de asno a hombre, a hombre convertido a la religión, la diosa Isis. Con la lectura de Apuleyo se armó Sansón Carrasco para que don Quijote dejase de ser "bestia", es decir, de creer que con el valor de su brazo ya a resucitar, en esta edad de hierro, la antigua edad de oro; don Quijote estaba tocado de lo que hoy llaman los historiadores "la nostalgia del paraíso". La

fiesta de Isis, fiesta del comienzo anual de las navegaciones, está escondida en la descripción de la fiesta de Barcelona, día elegido para la llegada de don Quijote, que parece una *naumaquia* o *neptunalia*.

ARTURO MARASSO.

LA NOVELA Y EL NOVELISTA

Se mantiene voluntariamente el misterio alrededor de la novela, ese género sin embargo tan maltratado. ¿De dónde viene? Parece querer olvidarlo. ¿Dónde va? Uno se lo pregunta. ¿Cuáles son sus límites? Se desea quizá que no los tenga, pero se hace todo por imponérselos estrechos. ¿Qué es un novelista? Se habla de necesidades profundas, de instintos ciegos, de un "temperamento" indefinible¹ y que por consecuencia uno se guarda bien de buscar definir.

Que los novelistas tengan interés en mantener así alrededor de su trabajo, como los ilusionistas, un cierto halo de inexplicable, sea. Pero ¿por qué los críticos no ensayan ver allí más claro, precisar de una vez por todas lo que cada uno dice y siente confusamente, y en principio en qué consiste ese famoso "temperamento" del novelista? ¿Gracias a que, y refiriéndonos a los orígenes de la novela, no seríamos mejor iluminados sobre sus fines, y al mismo tiempo mejor provistos para comprender al novelista y su obra, y para mejor situar lo que se gusta llamar "la crisis de la novela contemporánea"?

El novelista: un demiurgo. — ¿Cuáles son, pues, esas necesidades profundas, este imperativo categórico, a los que obedece el novelista? ¿A qué misterioso llamado responde al tomar la pluma? El psicólogo dice: a la necesidad de inventar, a la "función fabuladora". Pero ¿esta función fabuladora no se asemeja bastante a una *virtus*

1. "Los verdaderos novelistas obedecen a necesidades profundas, imperiosas, que sienten fuertemente y conocen mal... Hay siempre el riesgo y el incumplimiento en un verdadero novelista... Los novelistas sienten el deseo a un "temperamento". Ph. Hériat: en *Conférences. Problèmes de la novela*, p. 292.

dormitiva, sustitución de palabras más que explicación? El sociólogo dice: a la necesidad de imitar, a la imposición de la época, del grupo, a la tendencia que tiene toda sociedad de reflejarse en obras en que ella se expresa y se justifica. Pero ¿el novelista no es más que un fotógrafo? ¿Con qué derecho limitar así sus prerrogativas?

El psicólogo y el sociólogo tienen ambos razón, pero pasan cada uno al lado de lo esencial. Se trata, para el novelista, bien de otra cosa que de imitar o aun de inventar: se trata de *crear un mundo*. "Si no soy claro, decía Stendhal, todo mi mundo es aniquilado". Entendamos: no el mundo en que vivimos todos, sino un mundo para mí, y que por lo tanto no es imaginario, que existe fuera de mí, en plena claridad; no solamente personajes, escenas, aventuras, "trozos de vida" tomados al azar de los encuentros, sino un *universo*, con sus leyes, sus relaciones y sus correspondencias, un universo que tiene su orden, su cohesión y su sintaxis en él: universo frágil por otra parte, en equilibrio perpetuamente inestable, que peligra en todo instante disolverse y, como dice Stendhal, "aniquilarse".

El novelista quiere ser un demiurgo. ¿Como el poeta entonces? ¿Y por qué no? ¿La novela no es hija de la epopeya?

GUY MICHAUD.

L'œuvre et ses techniques.
Librairie Niset. París, 1957.

Traducción de Haydee Biotto.

EL PODER DE LA METÁFORA

Este carácter expresivo del lenguaje se manifiesta en su función metafórica. Tanto el lenguaje como el mito permanecen en la esfera de la creación metafórica. El término "metáfora" puede tener, según Cassirer, dos sentidos. En un sentido amplio, la metáfora es "una transmutación de una cierta experiencia cognoscitiva o emotiva en un sonido, esto es, en un medio que es extraño a esa experiencia y aun completamente diferente". Esta

"metáfora radical" es, según observa Cassirer, "condición necesaria para la formulación de las concepciones míticas, tanto como de las verbales". Cabría agregar que ese concepto de metáfora viene a identificarse con el de forma simbólica.

En un sentido más limitado, en cambio, la metáfora es transferencia de sentido de un signo verbal a otro. Este tipo de metáfora verbal se basa en el principio que rige a todo el pensamiento mítico, el principio según el cual "cada parte de un todo es el todo mismo; cada espécimen es equivalente a la especie entera". Así, por ejemplo, el dios o demonio de la fertilidad puede ser dominado por quien posea una sola gavilla de la cosecha, unas gotas de agua representan y convienen en sí mismas a la lluvia, que puede ser provocada mediante una ceremonia mágica de carácter analógico. Del mismo modo, en el lenguaje, la analogía entre dos fenómenos (por ejemplo, un relámpago y una serpiente) se convierte en identidad y, en vez de utilizarse el término genérico que comprende a ambas especies (en el ejemplo citado sería: "forma de serpentina"), se generaliza el sentido de una de ellas (y, así, el relámpago, por ejemplo, es denominado "serpiente").

Pero la relación existente entre este tipo de metáfora y las concepciones míticas no se reduce al aspecto formal indicado. Muchos autores han señalado que estas metáforas constituyen, por su contenido representativo, concepciones míticas, en las cuales los fenómenos naturales aparecen personificados bajo figuras de animales, demonios, etc. Señala Cassirer la existencia de dos teorías al respecto. Según algunos, la creación metafórica es resultado de esas analogías establecidas por el pensamiento mítico. Este punto de vista fue sostenido por Herder y recogido por los románticos. Para Schelling, señala Cassirer, el lenguaje es una "mitología marchitada". Max Müller sostuvo, en cambio, en la segunda mitad del siglo diecinueve, que la mitología es un resultado del lenguaje: "Consideremos, pues, que existió, real y necesariamente, un período en la historia de nuestra raza, en el cual todos los pensamientos que iban más allá del estrecho horizonte de nuestra vida cotidiana debían ser expresados por medio de metáforas y que esas metáforas todavía no eran

lo que son para nosotros, expresiones meramente convencionales y tradicionales, sino que eran sentidas y comprendidas en parte en su carácter original y en parte en su carácter modificado. ... Cada vez que una palabra, que al comienzo fue usada metafóricamente, es usada sin una clara concepción de los pasos que han conducido desde su sentido original a su sentido metafórico, existe el peligro de mitología. ... Lo que se suele llamar mitología no es más que una parte de una fase mucho más general, a través de la cual el lenguaje debe pasar, en una época u otra".

Cassirer, por su parte, sostiene que existe una acción recíproca: el lenguaje es determinado por las concepciones míticas, pero éstas influyen, a su vez, sobre el lenguaje y determinan la creación metafórica.

Señala Max Müller, en el pasaje transcripto, una diferencia esencial entre la metáfora mítica y la metáfora lingüística. La primera implica una identificación de dos esencias diferentes para el pensamiento lógico. En el plano del pensamiento mítico el sol no es meramente asociado con un ave, por ejemplo; en efecto, en el panteón egipcio, según señala Cassirer, el sol es realmente un halcón. En cambio, en el lenguaje, mientras la metáfora tiene vida propia, implica, de acuerdo con el concepto de Max Müller, una asociación entre dos representaciones que el hablante reconoce como diferentes: el efecto peculiar de la metáfora es la conciencia de que combina o superpone dos ideas, dos objetos originariamente distintos. Cassirer, en cambio, señala que el lenguaje participa del principio del pensamiento mítico, según el cual la parte se identifica con el todo. En el lenguaje los límites dentro de las clasificaciones no son definidos y estables, el enfoque subjetivo se modifica libremente, anulando las diferencias y destacando los aspectos comunes: "Dos conceptos lógicos, subsumidos bajo la categoría superior inmediata, como su "genus proximum", retienen sus caracteres distintivos a pesar de la relación a la cual han sido llevados. En el pensamiento mítico-lingüístico, en cambio, prevalece la tendencia exactamente opuesta. Aquí encontramos una ley que podría llamarse la ley de nivelación y extinción de diferencias específicas".

Pero, por otra parte, en la poesía la metáfora ya no es mera identificación, pues se la reconoce como una clase especial de formulación. Aquí parece reconocer Cassirer que el efecto poético de la metáfora consiste en una transferencia de sentido, en la cual el sentido primitivo de la palabra sobrevive a través de la nueva significación: "La imagen, también, cumple su función específicamente estética, puramente representativa sólo cuando se rompe el círculo mágico con el cual la conciencia mítica rodea a esa imagen y ella es reconocida, no como una forma mítico-mágica, sino como una clase particular de formulación". Pero Cassirer, al rechazar expresamente el punto de vista de Croce, niega que esa función estética se cumpla en el habla cotidiana, que cada hablante, en cuanto crea formas expresivas, sea comparable al poeta consiente de su vocación creadora.

MERCEDES REIN

Ernst Cassirer, *Quóntos de*
Filosofía y Lenguaje. Montevideo, 1950.

LA ALEGORIA DE "EL CRITICÓN", Y SIGNIFICACIÓN DE ÉPOCA

Como Calderón en el auto, Gracián, con todos los precedentes posibles —del que lo mejor era algún apólogo inserto por Alemán en el *Guzmán*—, crea verdaderamente la novela alegórica. El *Criticón* se propone presentar, en estilo cortesano, según el autor, el curso de la vida humana, procurando juntar "lo seco de la filosofía con lo entretenido de la invención", rotulando las tres partes: "En la primavera de la niñez y en el estío de la juventud", "Juiciosos cortesana filosofía en el otoño de la varonil edad" y "En el invierno de la vejez". Tendría Gracián a dar la sensación de unidad, en toda la obra, consiguiéndolo, ya que él, con Calderón, era tal vez la inteligencia más sistemática de nuestras grandes figuras literarias. "Cualquier empleo del discurso y de la invención —afirmaba— sea lo que quisiere, o épica, o cómica, o oratoria, se ha de procurar que sea una, que haga un cuerpo, y no cada cosa de por sí; que vaya unida, haciendo un todo

perfecto". Las dos grandes figuras de la obra, Andrenio y Critilio, simbolizan: Andrenio, el hombre en estado pasional, dominado por el apetito, en estado de naturaleza, y Critilio, el hombre de razón, el civilizado, el dueño de sí mismo. Las dos grandes especies de hombres van por el camino de la vida desde la juventud a la vejez y la muerte. La formación del carácter de Andrenio, solo, perdido, en una isla, en medio de la naturaleza, lejos de toda compañía, atisba el problema que se intensificará en el Romanticismo, de la teoría del hombre bueno en la naturaleza, del salvaje feliz, y del ser corrompido por la sociedad. De la isla de Andrenio se pasa al *Robinson* de Defoe y de éste a las teorías de Rousseau. El paso por distintos estados y edades de la vida lleva a Critilio a ser cada vez más dueño de sí, más cauto conocedor del mundo; a Andrenio a despeñarse ingenuamente en las pasiones desordenadas, como los dos "genios" de la especie humana, que hubiera dicho Calderón, que en más de un lugar planteó esta dualidad instructiva. La gran concepción del mundo, en los primeros capítulos, el gran cuadro y escena de la naturaleza, en su grandeza solitaria y magnífica, revelan un gran contemplador y un pensador hondo. Como Calderón, Gracián coincide con el pensamiento de su época, en los más significativos filósofos, y se anticipa a modernas ideas filosóficas. Andrenio, se había criado en una isla, desde niño, en una cueva, entre fieras. Llegado, en ese medio, "a cierto término de crecer y de vivir", dice con hermosa expresión, "me saltó de repente un extraordinario ímpetu de conocimiento, un tan grande golpe de luz y de advertencia, que revolviendo sobre mí, comencé a reconocirme, haciendo una y otra reflexión sobre mi propio ser". Es posible que Gracián conociese, en su medio de minorías, las obras de Descartes; si no fue así, revela una genial coincidencia, este argumento, hermano del "cogito, ergo sum": "¿Qué es esto? —decía—, ¿soy o no soy? Pero, pues, vivo, pues conozco y advierto, ser tengo. Mas si soy, ¿quién soy yo? ¿Quién me ha dado este ser...?" Andrenio, que no había logrado salir de su cueva, un día, por un derrumbamiento de tierras, se encuentra, hombre ya racional, con el gran espectáculo de la naturaleza; y concibe el mundo "como representación" pura, según dirá en el siglo XIX Schopenhauer, libre de toda actitud volitiva: "Tendí la vista aquella vez primera, por este gran teatro de tierra y cielo. Toda el alma, con extraño ímpetu, entre curiosidad y alegría, acudió a los ojos, dejando como destituidos los demás miembros, de suerte que estuve casi un día insensible, inmóvil y como muerto cuando más vivo"; quiso ser toda vista, el ojo del mundo, al contemplar el cielo estrellado: "Toda esta noche y otras muchas... pasé en tan gustoso desvelo, haciendo tantos ojos como el cielo mismo, yo para mirarle y él para ser visto". Acepta el autor, como después Peijoo, la posibilidad del origen humano del lenguaje: "que aun dos niños, arrojados de industria en una isla, se inventaron lenguaje para comunicarse y entenderse".

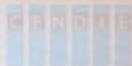
Junto al conocimiento de sí, plantea Andrenio la existencia de Dios, por medio de las criaturas, llegando a "conocer un Criador de todos, manifiesto en sus obras y escondido a la vez, mostrándose sus atributos, en la traza, ejecución y hermosura de la naturaleza". "Está tan oculto este gran Dios, que es conocido y no visto, escondido y manifiesto, tan lejos y tan cerca. Es lo que me tiene fuera de mí y todo en Él".

El comienzo del pesimismo de Gracián se expresa en el momento en que Andrenio y Critilio salen de la soledad de la isla a vivir en la sociedad, entre los hombres. La misma vida es triste y dolorosa, el llanto del nacer es el clarín del pobre hombre-rey, a la entrada en el mundo; el hombre es para los demás hombres peor que las fieras, y tras la vida el temor de la muerte, las enfermedades, la vejez. Una hermosa y patética expresión de su sentido trágico de la existencia, se halla en las primeras líneas de la obra: "¡Oh vida, no habías de comenzar; pero ya que comenzaste, no habías de acabar!" La felicidad no se halla en la tierra. "Todo cuanto hay se burla del miserable hombre; el mundo le engaña, la vida le miente, la fortuna le burla, la salud le falta, la edad se pasa, el mal le da prisa, el bien se le ausenta, los años huyen, los contentos no llegan, el tiempo vuela, la vida se acaba, la muerte le coge, la sepultura le traga, la tierra le cubre, la pudrición le deshace, el olvido le aniquila, y el que ayer fue hombre hoy es polvo y mañana nada". Pero Gracián no deja al hombre en una actitud de pasividad ante los dolores

del mundo. El libro es precisamente la liberación y superación de lo social y aun natural. Critilo representa la selección, la mejora, el "superhombre" culto y cortésano que podía dar la España del siglo XVII. Junto a las caídas de Andrenio, las enseñanzas, los triunfos callados del sabio y virtuoso. *El Criticón* no desemboca en "la cueva de la nada", sino en la "isla de la Inmortalidad". La gran originalidad del jesuita está en presentarnos ésta —dejando a salvo el tema católico de las postrimerías— en el orden humano y cultural. El verdadero palacio de la vida, del espíritu, es la inmortalidad de la fama, de los creadores, de los artistas, de los héroes; del Ticio y Miguel Angel, de Góngora y Quevedo, de Homero y Virgilio, de Alejandro y César, de Timantes y Velázquez; la casa triunfal y serena, en donde penetran al fin los dos hombres —hijo y padre—, Andrenio purificado por las experiencias y dolores, Critilo salvaguardado por sus estudios y meditación: se "les franqueó de par en par el arco de los triunfos a la mansión de la inmortalidad".

Para comprender en su integridad la novela alegórica de Gracián, no debemos fijarnos sólo en uno de sus aspectos, sino en la suma de pesimismo y afirmación, de crítica y poema, de ingenio y fantasía a lo Bosco, y bello remanso de paz y aroma de jardín refinado; en la síntesis de la vida y el arte, en la quinta esencia de estética y narración, del escritor conceptista del siglo XVII, el del "lenguaje nervioso y coruscante", reflejo de "lo más exquisito de la estética europea" renacentista, que ha dicho García Gómez. *El Criticón*, no es sólo un libro desolador o alentador, sino "agridulce" como en él se dice de España, con su sequedad de condición y melancólica gravedad.

ANGEL VALBUENA PRAT.



Libros y Revistas

ROGER COUSINET, *Pedagogía del aprendizaje*. Presses Universitaires de France, París, 1959.

Seis capítulos y una conclusión componen esta *Pedagogía del Aprendizaje*, en cuyo Prefacio Roger Cousinet nos anuncia "su intento de lograr para ese problema, una solución nueva". La adquisición metodológica del maestro, que en la escuela normal ha aprendido cómo se enseña, se enfrenta, en clase, con el escolar que concurre para aprender, pero ignora cómo hacerlo... La falta de preparación de éste, se suplirá con la formación didáctica de aquél. "Aprender no es otra cosa que dejarse enseñar". Sin embargo, esta "tradición venerable" presenta una evidente injusticia pues convierte al escolar en elemento activo de un ambiente artificial creado por el maestro y donde "aprende a que le enseñen pero no aprende a trabajar y menos a aprender". Es preciso, pues, que así como el maestro adquiere métodos de enseñanza, el alumno adquiera métodos de aprendizaje, lo que implica una sensible modificación en la acción del educador y en el sentido de la escuela actual.

El niño, antes de su ingreso en la escuela, realiza actividades privativas de su carácter de ser humano (caminar, beber, hablar, etc.), juega, practica deportes, es decir, necesita "aprendizajes" variables según "la complejidad del ejercicio, las aptitudes del aprendiz y el objeto de su deseo". El término natural de este aprendizaje es el saber. "Saber, para el niño, es lograr el objeto que se ha fijado cuando comenzó su aprendizaje", y "el aprendizaje consiste en adquirir los medios para llegar a este fin". De ahí que todo aprendizaje requiera tres condiciones: "que el que aprende sepa lo que quiere, en consecuencia, quiera y busque los medios para poder". Este proceso se basa en cuatro momentos sucesivos: La imitación o actividad natural, automática y voluntaria,

fundamental en la vida. Imitar es ensayar, luego, experimentar, enriqueciendo la acción con descubrimientos, modificaciones y perfeccionamientos personales. La operación imitativa se hace sistemática *mostrando* la actividad por reproducir. "El maestro debe saber mostrar", ejecutando el trabajo en forma de despertar el interés del escolar, de mantener su atención, y analizando la actividad global para conducirlo al trabajo metódico y para evitar la fijación de errores, pues se convierte en una "actividad corregida" mientras se ejecuta. Esta presentación de la labor está acompañada de explicaciones que transforman el movimiento automáticamente imitado en movimiento razonado. La repetición asegura una fijación y un hábito favorecido por la comprensión que proporciona la teoría.

De los principios citados, surge la importancia que tiene en la educación el concepto de modelo; en todos los tiempos se pide a padres y maestros que sean un ejemplo para la juventud que debe "instruirse" imitando su trabajo y "educarse" imitando la dignidad de sus existencias. Pero en el educador, frecuentemente se atiende más a su saber (*savoir*), que a su desempeño personal (*savoir faire*).

Hay algunos que logran resultados excepcionales trabajando con el alumno y ante él. Otros logran sólo una imitación incorregible y este desencuentro culmina en la exclusión del alumno.

Pero, excepto en el cálculo matemático, las tres condiciones del aprendizaje no se presentan en la escuela, ya que el saber escolar le es desconocido al niño que comienza sus estudios, por lo cual no puede desearlo, ni llegar a él. El maestro debe ponerlo en contacto con ese saber mediante métodos de aprendizaje que le resulten familiares. Los alumnos realizan el aprendizaje de la escritura imitando naturalmente y sin tropiezos la actividad del maestro, pero, cuando para aprender a escribir legiblemente, se presenta una actividad parcial, los palotes, por ejemplo, como un resultado definitivo, se reemplaza aprendizaje por adquisición de mecanismos. La enseñanza de la lectura se desnaturaliza descomponiendo las oraciones hasta llegar a las letras, convertidas en primer elemento de esta enseñanza, en la que se cuida más la dicción de la lectura en voz alta que la

comprensión del contenido, es decir del pensamiento ajeno, como sería conveniente. Observaciones similares surgen respecto a la enseñanza de las operaciones aritméticas en las que se procede en lenta progresión, negando o subestimando las nociones que juegos y actividades extraescolares han brindado al alumno.

Auténticos aprendizajes substraen estos errores: el alumno aprenderá a escribir imitando al maestro, adquiriendo, así, conciencia de la significación utilitaria de este saber: el método global, "que Decroly llamaba natural", mediante la asociación de palabras y oraciones con imágenes permitirá, con interés, el aprendizaje de la lectura; con el sentido de la medida que el niño adquiriera desde pequeño, partiendo del elemento conocido y concreto, se llegará a los valores abstractos que constituyen los instrumentos del cálculo.

Pero la escuela no se contenta con estos elementales "saberes operatorios" llamados así porque el niño los adquiere mediante actividades, por medio de operaciones; entonces, para que escriba correctamente debe obedecer a las reglas ortográficas y la imitación inicial desaparece sustituida por la copia y el dictado, prematura enseñanza gramatical que no es aprendizaje. Sólo el trabajo por grupos, la consulta, primero del maestro, luego, del diccionario, hará que aprenda a informarse y tome conciencia de la existencia de los usos ortográficos y de los medios para alcanzarlos.

Además, la escuela le exige que se exprese correctamente; pero "desde que ingresa en ella, el escolar recita y repite"... El aprendizaje de la expresión oral se posibilita cuando el alumno puede hablar libremente con el maestro y con sus compañeros, pues entonces conoce el verdadero fin de su conversación (hacerse comprender exactamente de los demás) y los medios a emplear (lenguaje adecuado al pensamiento que trasmite). Relatos y resúmenes, en prosa o verso, en los que el alumno tenga algo que decir, servirán de ejercicios para el aprendizaje de la redacción o expresión escrita. Debe comprender, también, el pensamiento de los demás; la explicación de textos de su agrado y de acuerdo con su desarrollo mental y afectivo permitirán este aprendizaje que desechará los comentarios literarios elaborados por el maestro sobre textos difícilmente accesibles a la clase.

El interés que suscite la lectura de una obra promoverá el espíritu de investigación que el educador orientará convenientemente.

El aprendizaje filosófico debe seguir el mismo camino del diálogo socrático entre los alumnos y el maestro.

Posteriormente, la escuela le impone la expresión y comprensión de un idioma que no es el suyo: lenguas muertas o lenguas modernas. En consecuencia, para que el alumno llegue a comprender, hablar, leer y escribir en el idioma que se enseña, el profesor debe lograr que lo imite en su trabajo, es decir, lo comprenda, hable, lea y escriba como él.

Junto con ese "saber operatorio" considerado ya, la escuela le impone también "un saber bruto" compuesto por nociones de historia, geografía, ciencias naturales, filosofía, adquiridas "porque figuran en los programas" y memorizadas sin saber por qué ni para qué, pues solamente en los exámenes tienen existencia real. Si la escuela insiste en conservar "el saber bruto" debe transformarlo en "operatorio" para que su adquisición signifique un proceso de investigación personal.

En la formación moral del escolar la escuela debe rechazar el predominio del juicio negativo, es decir, la tendencia a dedicar especial atención al alumno imperfecto.

En la conclusión de su obra, Cousinet insiste en "que el aprendizaje real sólo es posible a condición de un completo cambio de actitud de parte del que enseña". Afirma que "ni la adquisición ni la conservación que en la escuela constituyen lo esencial del aprendizaje están asegurados" porque los maestros están todavía sujetos a su actividad didáctica, sostenidos por su ilusión pedagógica.

"El aprendizaje escolar permite al alumno trabajar según su propio modo, obliga al maestro a trabajar de un modo nuevo". "Evidentemente, así, la escuela cambia de alma. Una vida nueva se instaura en ella. Pero es una verdadera vida de trabajo y de experimentos, y una vida feliz como es la que ya se ve en las escuelas nuevas, entre nosotros y en otros países".

Y el autor finaliza, en el mismo lenguaje gráfico y directo, afirmando: "Qué servicio proporcionaría la es-

cuela que pudiera enseñar al alumno a conocerse y a juzgarse, sin esperar el juicio de los demás".

NELIDA G. MARCHI.

VLADIMIR JANKÉLEVITCH, *Le je-ne-sais-quoi et le pres-que-rien*. Publications de la Faculté des Lettres de Paris. Presses Universitaires de France, 1957.

Este filósofo, que ha dedicado una parte de su análisis filosófico y estético a la música, es autor de muchas obras que se relacionan íntimamente con la conciencia como *La mala conciencia*, *La ironía o la buena conciencia*, *La Alternativa*, *La austeridad y la vida moral*, y en la última forma, una introducción a la filosofía del "Casi".

"Hay cierta cosa de inevidente y de indemostrable, cierta cosa que no existe y que es sin embargo la cosa más importante entre todas las cosas importantes, la sola que vale la pena de ser dicha y la sola justamente que no se puede decir". La nostalgia de *alguna cosa u otra*, el sentimiento de que hay allí otra cosa que no es ni una cosa ni alguna cosa, el pathos de lo incompleto, animan en fin una especie de filosofía negativa que ha estado siempre al margen y a veces en el centro de la filosofía exotérica. En la sugestión platónica de "alguna cosa otra", que no se puede explicar y se adivina solamente o se sugiere por signos, sugiere en el discurso mítico de Aristófanes del Banquete con un carácter inexplicable tanto como inagotable. Habiendo enumerado, dice Jankélévitch, a la manera de Aristóteles los caracteres de la belleza poética, el P. Rapin, citado por H. Bremond, en su obra *La poesía pura*, habla de ciertas cosas inefables; este "residuo" de misterio es, al decir del autor, la única cosa que valga la pena, la sola que importaría conocer. Se han dado muchos nombres a esta "alguna cosa otra" y que "no es precisamente como las otras porque en general no es una cosa ni otra".

Hay muchas maneras, escribe, de escamotear el misterio. Y de aquí empieza el estudio de Jankélévitch, con el sentido de "apariencia y manera", tocando el sentido de la apariencia periférica en la obra de Baltasar Gra-

cián, especialmente los tratados como el *Hérode*, el *Oráculo manual* y el *Discreto*, en que Gracián opone la Circunstancia a la Substancia y la Manera a la Cosa, en que Gracián, al contrario de Platón, parece rehabilitar el juego trivial de las apariencias y de los matices y esa danza de sombras vanas cuyo nombre platónico era *Estiografía*. "El mundo desafiado" del Crítico ya se ofrece como el contenido de la filosofía sutil del pensador español, que Jankélévitch trae hacia una interpretación profunda y ofrece la cara opuesta del platonismo del Renacimiento. El *Príncipe* de Maquiavelo, en verdad proyecta al porvenir una escuela. Hay que representar el papel por su apariencia excelente. La afectación será un arte de consumados maestros. Considerando el sutil análisis graciano de Jankélévitch, de imprescindible lectura por su valor psicológico, lo esotérico y lo exotérico se disocian en una apariencia fraudulenta; el manierismo quiere aparentar una vida interior por la exterioridad. Sutil, dentro de lo mínimo de las aproximaciones y separaciones, entra, con la ocasión o la "Buena Hora" en el encuentro de este yo-no-se-qué que adviene en el espacio infinitesimal de una centella. Vuelve nuevamente un acercamiento de Gracián y de Maquiavelo, en la oportunidad de llegar al centro de la ocasión. Juega en lo previsible o imprevisible el tiempo. "Ceder al tiempo, *tempori cedere*, puede en efecto significar dos cosas: o bien aceptar, por sabiduría, el lapso incomprensible de la evolución y la maduración, o bien adaptarse a las circunstancias y a las singularidades imprevisibles de la conjetura"; vuelve Gracián a este juego, de la ocasión en el instante complicado por el "polícronismo", "es decir por el esporadismo y el plural de las duraciones"; el hombre es el ingeniero de las ocasiones. Se ve que estamos en aspectos esenciales del maquiavelismo y del gracianismo que penetran en la moral y la política.

Se extiende Jankélévitch en las variedades del "malentendido". Se puede vivir mucho tiempo en un equivoco lácito y pretendidamente inadvertido; "el olvido, reforzando el malentendido, presidiría la transformación de *nomina* en *numina*. Una dialéctica irreproachable de contrastes y antinomias da su atracción profunda a los capítulos en que se anteponen y concilian circunstancias

y opuestos; así en la antinomia kantiana de la libertad y la necesidad; en las alternativas de la voluntad. Es la posibilidad de la alteridad o de lo contradictorio la que arroja una sombra en el querer puro, pero es también la que hace del querer un "poder lo uno o lo otro". "En el hombre el saber es necesariamente graduado, el poder necesariamente racionado, el hombre asciende metro por metro, aprende gota por gota, adquiere por pequeñas dosis. El querer es el solo poder en el ejercicio del cual la criatura permanece creadora".

La ciencia universal del mundo moral y estético del hombre, de su interioridad y su apariencia, su espontaneidad y su sinceridad se ofrece en este erudito, reflexivo y experimentado ensayo que instruye y deleita.

LA REDACCIÓN.

ARMANDO ALONSO PISEIRO, Historia del General Viamonte y su época. Ediciones Mundonuevo. Buenos Aires, 1959.

"En estas páginas quedan subrayados, corregidos y aclarados muchos puntos de la historia argentina, por la natural influencia de la actuación desconocida del general Viamonte...". Y es precisamente bajo el signo de este desconocimiento que el autor de *Historia del General Viamonte y su época* se lanza al estudio del pasado en lo que éste se refiere a parcelas agrupadas junto al nombre a la vez heroico, prudente y trágico de Juan José Viamonte.

Una actitud de decidida simpatía hacia su tarea de historiador o un caluroso sentimiento alimentado por numerosos hallazgos y revelaciones originales acompaña al tratamiento cronológico de una vida que, por más de una vez se enlaza o corre paralela y a escasa distancia con los hechos más significativos de la historia patria.

A la preocupación del autor por estudiar el origen histórico de un apellido y una genealogía (preocupación que rompe la armonía estructural del libro, que se desenvuelve por los caminos más simples y armoniosos

del curso de una vida) sigue el tratamiento biográfico del tema, que nos permite enterarnos de la incorporación a la carrera de las armas de un nuevo cadete, allá por el año 1786. Joven militar, adquiere experiencia bélica en la campaña contra los lusitanos, y su actuación en los episodios de la Reconquista y la Defensa merece el reconocimiento y sincero elogio de Liniers y de Saavedra.

A partir del año 1809 y por su participación cada vez mayor en los acontecimientos que se precipitan, Viamonte aparece incorporado definitivamente al elenco protagonista. La exposición del autor supera ahora insensiblemente los límites del campo biográfico puro, hasta tentar una visión íntegra del pasado, cuya complejidad no desluce la unidad del enfoque.

El año 1810, año axial en la historia americana, presenta un amplísimo campo para ejercitar las cualidades de Armando Alonso Piñeiro, quien arranca a aquel histórico año secretos aún inviolados, pues Viamonte refleja en su acción la grandeza de otras grandes acciones, en su actuación, acertada o no, los tanteos de una época de improvisación frente al enemigo reciente. Los *Desacuerdos políticos de la Junta de Buenos Aires (1810-1811)*, *La verdadera historia de la batalla del Desaguadero (1811)* y *El Proceso del Desaguadero (1811-1813)*, constituyen, dentro de la obra, tres capítulos en que protagonista y época forman un todo claramente apprehendido en un potente esfuerzo de historiador y de escritor.

Encontramos luego al general Viamonte, ya figura definitiva de primer plano, *Gobernador de Entre Ríos y guerrero en Santa Fe, entre la revolución contra Alvear y la aparición de Artigas (1813-1817)*, interviniendo como militar en las luchas separatistas, árbitro de situaciones; su actuación notoriamente elevada y su sensibilidad de estadista lo hacen oportunamente enérgico sin disimular por eso su profunda inquietud ante las actitudes soberbias de los caudillos.

La obra despliega seguidamente otros aspectos interesantes de una verdadera personalidad: Viamonte jurista, autor de dos inolvidables alegatos; Viamonte legislador, presenta una línea coherente en su pensamiento político, jurídico y económico.

Su prudencia, mesura y dignidad, probadas en diversos órdenes de acontecimientos le llevan finalmente a ser reconocido por Rosas y Lavalle como la "solución" en el difícil año 1829. Y será este gobierno, desarrollado en una situación más que insegura, el que permitirá decir al autor: "El gobierno de Viamonte en 1829 queda, en la reunión de su centenar de decretos, como una expresión de progreso y de legalidad. Al establecer la revisión de todos sus decretos por la próxima Legislatura, sentaba su respeto por el orden institucional. Los poderes extraordinarios de que estaba revestido fueron usados para consolidar la pacificación interna, nunca como justificativos de medidas dictatoriales o atentatorias a la actividad pública y privada".

Seguimos su desempeño progresista a través de su segunda gobernación, y asistimos al nacimiento de la época del terror, quedando cerrada con su célebre dimisión —elevadísimo documento cuyo contenido encierra un hálito profético, nacido de un sólido conocimiento humano— la vida pública del general Juan José Viamonte.

Es indudable que esta obra representa una contribución muy interesante para esclarecer puntos poco conocidos de la historia argentina, o para iluminar otros con los resplandores de nuevos enfoques. El autor, por otra parte, tiene plena conciencia de su aporte y lo expresa claramente, puntualizando haber realizado el estudio "...su intervención (del general Viamonte) en las Invasiones Inglesas (testimonio concluyente de Saavedra al afirmar que "omite los hechos de sus individuos y sólo se contrae a hacer presente el mérito de su Sargento Mayor)". ...; del renunciamiento a dirigir el movimiento de 1810 que "...nos muestra el raro vigor moral de Viamonte, que declinó el honor en consideración a Saavedra, su superior jerárquico"; de la batalla del Desaguadero y de las actuaciones de Castelli, Balcarce y Viamonte que quedan fijadas en sus verdaderos alcances, y del proceso posterior "que demuestra muchas cosas ignoradas".

La labor desarrollada en Entre Ríos, "totalmente inédita", interrumpida por la ineptitud de Buenos Aires, hacen digno a Viamonte, según el autor, del honor y gratitud de los entrerrianos. Considera luego que el estudio de las luchas contra la anarquía, lo muestra co-

mo "ilustre campeón del orden nacional", "y la celebración del primer pacto interprovincial argentino lo coloca a la altura de un precursor del institucionalismo federalista". Finalmente, el conocimiento de su labor de gobierno permite a Armando Alonso Piñeiro el elevado juicio de considerarla como... "la última expresión liberal, orgánica y progresista en la primera mitad del siglo XIX argentino".

Para la realización de su obra, el autor ha tenido entre sus manos una documentación nutrida, en buena parte original y prolijamente estudiada, lo que habla de la honestidad de su trabajo en lo que a la técnica misma del oficio de historiador se refiere. Estas fuentes documentales, editas e inéditas (entre las últimas el archivo de Carlos Sánchez Viamonte), son prolijamente enunciadas, así como las bibliográficas, al final de la obra.

Para concluir señalaremos que un leve matiz polémico se desliza al amparo de la simpatía que el autor siente por un personaje de tan noble personalidad, tan mesurado criterio y claro discernir... "de una existencia que iba a consagrarse a inflexibles principios morales..., siempre teniendo por objetivo los altos intereses nacionales". Confiesa que en su libro "...reivindicamos solamente la personalidad de un patriota ilustre, sin menguados y ocultos segundos intereses...", sin considerar tal vez que no hay dos conceptos que puedan disociarse tan fácilmente como el de reivindicación y el de verdad histórica, pura y serenamente buscada.

MIREYA ETCHEVERRY.

KARL JASPERS, *Razón y Existencia*. Editorial Nova, Buenos Aires, 1959.

En cinco lecciones del año 1935 Jaspers nos esclarece hondamente la trama misma de la relación Razón-Existencia. Lo hace tratando de iluminar el ámbito del filósofo contemporáneo, tan rico y multifacético. Para ello se apoya en Kierkegaard y Nietzsche, porque considera

que sin comprenderlos, sin llegar hasta la revolución que han producido en nuestro tiempo, no es posible aglutinar todo lo que éste tiene de singular y de fatal. Jaspers cree que "Kierkegaard y Nietzsche aparecen como expresión de la fatalidad que en aquel entonces nadie advierte aún como tal y que en ellos llega ya a comprenderse a sí misma". Establece un paralelo entre sus vidas, inmoladas ante una época que no descubrió la verdad que estaban revelando, que casi los desconoció, sin saber que ellos sembraban la semilla del futuro. Por eso llevan para Jaspers la aureola de los mártires. "Son como proscripciones", verdaderas excepciones y "son conscientes de su ser como excepción". Parecen como destilados de las ataduras corporales-vitales, vueltos siempre sobre su estado, anhelantes de servir y desaparecer. Vivieron en la incomprensión y la confusión de una época de ruina y en ella sintieron que peligraban todas las cosas, anunciando el alborar de una nueva época.

La lección 1ª —Origen de la Situación Filosófica Actual— y la lección 5ª —Las Posibilidades de un Filósofo Actual— desarrollan una problemática unitaria y deben ser estudiadas y comprendidas solidariamente. La última lección retoma el tema de la primera, para ver cómo puede ser posible instaurar un nuevo filósofo sobre las bases dejadas por Kierkegaard y Nietzsche. Ambos hicieron de la reflexión una tarea infinita que los instaló en el cristianismo y en el ateísmo respectivamente, aunque es preciso destacar la visión que Kierkegaard tuvo del cristianismo de su tiempo considerado como un engaño. Pensó que era necesario reivindicar el verdadero cristianismo, el del Nuevo Testamento, cuyo sentido hay que comprender y cumplir. Kierkegaard se apoyó en la fe cristiana y se siente como un sacrificio por Dios en una época de perdición, para mostrar por su intermedio algo excepcional. Se obliga a la fe —dice Jaspers— acaso por incredulidad. A su vez, Nietzsche afirmó la muerte de Dios y se abismó en la nada, sin dejar de buscar la trascendencia con su doctrina del eterno retorno y su teoría del superhombre.

Frete a Kierkegaard y Nietzsche somos conscientes de la revelación de lo verdadero acerca de nuestra des-

dichada época, pero debemos saber interpretar lo que dijeron y lo que callaron, lo que está como latiendo en sus dramáticas vidas, ellas mismas testimonios del mensaje que dejaron. Ambos nos abren a un nuevo filosofar y nos ponen ante el problema *razón-existencia*. El tema de la *Razón* y de la *no-Razón*, ya abordado por Jaspers en una obra tan lúcida como *La razón y sus enemigos en nuestro tiempo*, cobra aquí especial tratamiento. Para tratarlo con competencia, según Jaspers, es necesario recogerlo a través de la semilla dejada por Kierkegaard y Nietzsche e interpretarlo en pos de ellos. El término *razón* le había a Jaspers el lenguaje kantiano, el de lo formal-racional; el término *existencia* lo remite a la profundidad ultrarracional de Kierkegaard, al punto donde lo lógico se asimila a lo existente para sobrepasarse. Jaspers quiere alcanzar "aquel único pensar en el cual la abstracción lógica y el presente real se hacen como idénticos".

En la segunda lección nos proporciona un exhaustivo análisis de *Lo abarcador* —también conocido en otras traducciones de Jaspers por "lo circunvalante o englobante"— y sus distintas maneras, referido al ser mismo o bien a nosotros mismos: en el primer caso encontramos la *transcendencia* y el mundo, en el segundo el *ser ahí*, la *conciencia absoluta* y el *espíritu*. El filósofo "en todas las dimensiones de lo abarcador así conceptualizado, no siente el ser mismo: queda librado a una inmensidad donde asoma el vacío". Todas las formas de lo abarcador son experimentables en tanto que están en el mundo, pero quien va a dar el sentido de lo abarcador es la *existencia*. Lo otro ligado a la existencia y el nexo de todas las maneras de lo abarcador es la *razón*. *Existencia* y *razón* no pueden separarse en la arquitectura de nuestro ser. Por la razón la existencia se esclarece, al tiempo que por la existencia la razón no carece de contenido, no es hueca. A su vez la existencia depende de la trascendencia, aunque es por la razón que está dotada del impulso para alcanzarla. La razón sin la existencia pierde su historicidad y se sume en la dialéctica abstracta del espíritu; la existencia sin la razón no puede llegar a esclarecer su impulsividad. Razón y exis-

tencia mutuamente se complementan. El pensamiento de Jaspers acerca de lo abarcador queda delimitado en una afirmación: "La idea fundamental de lo abarcador es más bien como una idea revolucionaria que nos arrebatada de todo ese mundo de lo naturalmente objetivo a que se halla acostumbrado nuestro saber". Es decir, ningún objeto particular puede resumirlo y se hace imprescindible trascender la esfera objetiva, ir más allá de la intelección del mundo de los objetos, para alcanzar la intelección del ser de todo objeto.

La lección 3ª, aborda el problema de *La verdad como comunicabilidad*. Lo verdadero, en las distintas maneras de lo abarcador, está ligado a lo comunicable. El animal está determinado instintivamente; el hombre pertenece a un mundo de fines con una conciencia común. El hombre es histórico y por lo tanto el ámbito en el cual se desenvuelve está sujeto a indeterminabilidad y transformación constantes. Superando su ser biológico se inscribe en una tradición por el lenguaje y en ella surge "la comunicación como condición universal del ser hombre". La verdad está ligada a la comunicabilidad, porque todo lo que es se torna aprehensible para el hombre, en forma inteligible, a través de ésta. La verdad tiene "un sentido múltiple" atendiendo a las distintas maneras de lo abarcador, en las que la comunicación se realiza de distinta manera. Cualquiera de las maneras de lo abarcador que se absolutice, veda el acceso a la verdad que viene a ser por la comunicación. Paralelo al proceso de transformación de la verdad que se realiza en la recepción de los otros a los cuales la comunico, está el de transformación del que comunica la verdad. Estableciendo una limitada voluntad de comunicación culmina Jaspers: "Si Dios es eterno, entonces la verdad es para el hombre verdad en vías de hacerse comunicación".

En la lección 4ª —*Preeminencia y límites del pensar racional*— nos dirá Jaspers que por el pensar las distintas maneras de lo abarcador se ponen en relación. El que quiera argumentar contra el pensar tiene que hacerlo con el pensar. La razón configura su contenido mediante la universalidad del pensar y "lo no racional adquiere para nosotros ser y sentido solamente en co-

nexión con la razón", es decir, aprehende el no-saber por el saber. Considera Jaspers que la verdad de lo no-racional no puede alcanzarse sin el despliegue completo de las posibilidades de la razón, o bien, "...debe constantemente realizarse la razón para percatarse del ser-más-que razón".

La lección 3ª, que cierra la obra, ofrece un magnífico balance de *Las posibilidades de un filósofo actual* teniendo en cuenta el horizonte filosófico dibujado por Kierkegaard y Nietzsche, quienes nos han abierto a "un filósofo comunicativo". La filosofía, aunque no se agote en la razón, no puede avanzar sin ella y es por su mediación que podemos también penetrar lo irracional, para tomar conciencia de aquello que fundamenta nuestra propia situación. Cree Jaspers que está en vías de concreción una nueva historia de la filosofía "que habla existencialmente" y que habrá de conservar lo antiguo más fielmente por hacerlo "con mayor interioridad". Frente a la religión y al ateísmo, el filósofo tiene su fe y el filósofo que por ella se realiza "es el filósofo como una vida de la existencia en la cavilación sobre el ser..."

LUIS ADOLFO DOZO.

JUAN AMOS COMENIO, Páginas escogidas. Facultad de Educación. La Habana, 1959.

En homenaje al Hstre checo, con motivo del tricentenario de la publicación en Amsterdam de su obra *Didáctica Omnia*, la Facultad de Educación de La Habana ha publicado este volumen, que lleva una introducción de Jean Piaget. El material para la presente edición fue facilitado por la UNESCO, que había tenido a su cargo la publicación de la obra en inglés y en francés.

En ilustrativa introducción, Jean Piaget propone un acercamiento a los problemas interpretativos que origina la obra de Comenio, "Nada es más fácil ni más peligroso —nos previene— que modernizar a un autor antiguo, de hace trescientos años, y esforzarse por encontrar en él fuentes de corrientes de pensamiento contemporáneas o recientes". Alude, por ejemplo, a Bacon a quien algunos mencionan como precursor de la cien-

cia experimental, mientras otros destacan que "pasó al lado de la verdadera ciencia de su tiempo, la de Galileo". "De igual modo podríamos hacer de Comenio un precursor del evolucionismo, de la psicología genética, de la didáctica basada en el conocimiento del niño, de la educación funcional y de la educación internacional; o bien, alternativamente, un metafísico que no sospechaba las exigencias de la investigación experimental en psicología, ni en la misma pedagogía, y quien sustituiría el análisis de los hechos por una discusión de ideas". Piaget concluye que ambos juicios extremistas serían inexactos. Considera que el estudio de la obra de Comenio no debe realizarse sobre la base de aspectos parciales que demandan concordancias con las tendencias contemporáneas, sino considerándola como un todo orgánico, coherente.

La vida de los grandes transformadores no siempre sobrelleva una vinculación con su obra. Diferentes estímulos exteriores ejercen influencias disímiles en los espíritus. Hay quienes preocupados continuamente por las cuestiones sociales desconocieron la acción y han producido en la paz elemental del hogar, convertida casi en necesidad creadora, obras de profundo contenido humano. Hay otros cuya obra no se explica sin su quehacer cotidiano. Los forzosos destierros, el dolor de las luchas fratricidas, agitaron la vida de Comenio y en su largo vagabundeo el teólogo y el humanista se enriquecieron con nuevas experiencias que su mente ordenaba para labrar luego el molde de la nueva idea. Piaget nos sugiere que la aproximación del educador checo a nuestro tiempo se encuentra más en su modo de interpretar "el desarrollo del hombre como carne y hueso de la Naturaleza" que por las tesis contenidas en su *Didáctica*.

El nacimiento de disciplinas particulares ha remplazado a la metafísica de Comenio y esta relación permite a Piaget establecer la diferencia esencial entre el pedagogo checo y nuestro tiempo. Difícil, sin embargo, resulta conciliar aspectos variados del pensamiento de Comenio. Las dificultades que trascienden de algunas contradicciones hacen insistir a su exegeta suizo en la necesidad de un estudio unitario y completo de los trabajos de Comenio. "La llave de estas dificultades se

puede hallar sólo si encontramos en la Filosofía de Comenio conceptos básicos más completos que aquellos de los cuales uno se satisface ordinariamente; conceptos básicos cuya disposición misma hace posible poner las ideas centrales del sistema en un lenguaje moderno" Piaget asienta en este hecho el doble efecto que producen las obras de Comenio: actualidad de la materia, envejecimiento de la forma. Con entusiasmo destaca tres reglas de Comenio que conservan aún su fresca jovialidad: 1.—Destine pocas horas a las lecciones públicas, a saber: cuatro, y deje otras tantas para los estudios privados. 2.—Fatigue lo menos posible la memoria: es decir, sólo con lo fundamental, dejando correr libremente lo demás. 3.—Enseñe todo conforme a la capacidad, que aumenta con la edad y adelanto en los estudios.

El sistema de educación universal, que Comenio llamó *panstófico*, constituye uno de los pilares de su pensamiento. "Todo debe enseñarse a todos, con igualdad completa de los sexos", reza un principio suyo. Al final de su Introducción Piaget resume la importancia actual de Comenio: "...no está contenida en sus métodos de demostración, porque Comenio no dominaba las ciencias de su tiempo y no comprendía las razones que impulsaban a sus contemporáneos a crear ciencias particulares distintas de la Filosofía. Pero, por una paradoja, extremadamente instructiva, desde el punto de vista de la Historia de las Ciencias, es justamente este metafísico que soñaba con un conocimiento integral quien, al escribir una gran Didáctica y sus tratados especiales, contribuyó a crear una ciencia de la Educación y una teoría de la Didáctica consideradas como disciplinas autónomas".

Titulos como *El laberinto del mundo y el Paraíso del alma*, *La Didáctica Magna*, *La Pampaedia*, *La Panorthisis*, informan de la selección que ha sido dirigida por los profesores Chup, miembro de la Academia de Ciencias Checoslovaca y presidente del Instituto Comenio de Praga, y M. Patocka, catedrático de la Universidad de Praga, con el auspicio de la UNESCO. Los citados profesores tuvieron a su cargo también los comentarios y la reseña bibliográfica que acompaña al presente volumen.

COMENTARIOS Y EXTRACTOS DE REVISTAS

Boletín de la Universidad de Chile. Nº 2, Mayo de 1959.

En la sección dedicada a Ciencias publica las declaraciones hechas especialmente para el Boletín por el eminente antropólogo y sociólogo francés Alfred Métraux, que transcribimos:

"El profesor Alfred Métraux, que actualmente dicta un curso en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, nos ha concedido una entrevista acerca de temas de su especialidad y del campo que ofrece nuestro país para los estudios e investigaciones antropológicas. Métraux se hizo en un comienzo universalmente conocido, a través de su libro sobre la isla de Pascua, escrito a raíz de su permanencia en Rapa Nui, entre los años 1934 y 1935, con una misión de investigadores franco-belgas. Dicho libro redujo a términos científicos buena parte de la mitología pascuense.

Los problemas del cambio social y cultural analizados desde el punto de vista de la Antropología, constituyen el tema de sus lecciones. En este campo de investigación, concurren la Sociología y la Antropología, ciencias con puntos comunes donde es difícil establecer una línea de separación. No obstante, para el profesor Métraux, se puede encontrar una primera diferencia entre ellas, constituida por el objetivo que se fijaron al formarse. La Sociología se consagró al estudio de las civilizaciones del mundo occidental, mientras que la Antropología, nacida en el siglo XIX, centró su interés en los pueblos primitivos, a los que se llamaba *salvajes*; hasta hace muy pocos años estuvo ligada, en consecuencia, al estudio del hombre no-europeo, a los pueblos poco desarrollados. En la actualidad la Antropología da más importancia al fenómeno de la cultura, al acervo de técnicas, costumbres, tradiciones, que forman la herencia del grupo humano. La Antropología fue menos dinámica que la Sociología; ésta se ocupa de los problemas de la estructura social. En todo caso, ambas ciencias se han influido mutuamente.

El interés fundamental del profesor Métraux es una investigación acerca de cuales son los factores que promueven el cambio en una sociedad, para averiguar los efectos que producen en la vida social y en la cultura en general. Es un problema infinito, pues todo se transforma o está en vías de transformación.

Trátase de entender el fenómeno de los cambios para ver el modo de prevenir los disturbios y quebrantamientos que toda mutación trae consigo, y lograr que éstos se realicen con cierta armonía. Antes, considerábase que lo bueno para unos lo era para todos; este criterio se ha modificado en la actualidad. Se trata, más bien de despertar la conciencia de la importancia que tiene la cultura para un grupo, sin negar los progresos necesarios o deseables.

Una de las áreas de mayor atractivo para la Antropología, es el continente africano, que está sufriendo un cambio vertiginoso: tribus se transforman en estados; de la vida forestal se pasa a la vida urbana. Estos cambios dejan una estela de dolor, porque la gente se encuentra perdida ante los bruscos trastornos que ha sufrido su vida. En algunas regiones de América y de la Polinesia, se observan también problemas similares.

La Antropología y la Sociología tienen en estas zonas un enorme campo de acción, sobre todo, considerando que muchas veces esos problemas no han sido afrontados con procedimientos científicos. El profesor Métraux pone énfasis al advertir que la Antropología no es una ciencia académica, que coteje costumbres exóticas; para él, es una ciencia aplicada que tiene un papel práctico y que utiliza sus métodos para comprender mejor la vida primitiva o campestre, y favorecer el paso hacia un tipo de vida superior. Desde este punto de vista, Chile presenta un alto interés científico, con sus zonas de vida campesina y de población aborígena. Sería deseable que en Chile los estudios antropológicos se establecieran, regularmente, dentro de la Universidad, y fuesen aceptados como un medio de mejoramiento social. En México, por ejemplo, los antropólogos han desempeñado un papel trascendental en la asimilación del indio, tarea a cargo del Instituto Indigenista, dirigido por el sabio y escritor Alfonso Caso.

En estas actividades la Antropología y la Sociología se identifican, salvo en los procedimientos, pues mientras los métodos estadísticos de la Sociología se reservan para las grandes agrupaciones urbanas, los de la Antropología sirven para que el investigador trate de vivir y conocer íntimamente a la gente; en este sentido, el antropólogo estudia mejor las pequeñas comunidades. Por otra parte, el antropólogo examina todos los aspectos de la cultura, mientras que el sociólogo elige uno y a él se atiene. En suma, ambas ciencias estudian la sociedad, pero desde diferentes puntos de vista y métodos.

Interrogado el profesor Métraux sobre los cursos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, responde que se trata de una de las iniciativas más importantes de la UNESCO, en colaboración con los gobiernos americanos. Alumnos postgraduados de todos los países iberoamericanos concurren a perfeccionarse en Sociología, ofreciéndoles la oportunidad de tomar contacto con especialistas europeos y americanos; se crea una convivencia de amistad, pensamientos y recuerdos en una de las ramas más destacadas de la ciencia moderna. Con ello, agrega, Chile se ha transformado en un centro internacional de estudios.

Manifiesta, en seguida, el profesor Métraux, que su presencia en nuestro país, al cual le unen antiguos vínculos científicos a través de sus trabajos sobre la isla de Pascua, no se reduce a la rutina de un curso sistemático; desea ayudar, orientar y estimular a quienes se interesen en los estudios antropológicos. A estos efectos, estima que es hora de iniciar en debida forma el estudio de los nativos de Pascua; hasta ahora sólo se han ocupado de sus monumentos y se carece de trabajos acerca de esa sociedad, campo de imponderable interés científico. Los nativos son inteligentes, hablan español y ofrecen oportunidades para un estudio de gran importancia práctica, pues el régimen de la isla no corresponde al estado cultural de los pascuenses. Hay que abandonar el criterio de que esos nativos son niños necesitados de tutela; en cambio, gracias a otra política, sus parientes de la Polinesia tienen un tipo de vida muy superior. Urge el análisis científico de la actual situación de los leleños, dadas sus implicaciones prácticas. Por otra parte, concluye el profesor

Métraux, Chile debe mucho a la isla de Pascua así como a los araucanos —junto con los pieles rojas, los aborígenes más interesantes de América— a quienes se les ha olvidado, desechando su capacidad de adaptación y su inteligencia. La Universidad debería, a su juicio, emprender el estudio de los problemas económicos y sociales actuales de los araucanos, con el objetivo de acelerar su plena incorporación a la vida nacional.

Por otra parte, Chile tiene en el norte un verdadero tesoro arqueológico, y es imperioso evitar la intromisión de aficionados o de simples particulares. Antes de que sea demasiado tarde, hay que fomentar la investigación científica de esas riquezas que acrecentarán el acervo cultural del país. En este sentido, debe instalarse en las debidas condiciones el Museo de Historia Natural de la Quinta Normal, que posee valiosas colecciones, pérdidas hoy, para la enseñanza y para el fomento cultural de la población.

En los araucanos, en la vida folklórica campesina y en sus museos, el país podría encontrar una importante fuente de atracción turística, lo que redundaría no sólo en beneficios económicos, sino también en promisorias proyecciones culturales. Chile debe tener cuidado con sus tesoros arqueológicos y artísticos, termina diciéndonos el profesor Alfred Métraux.

DE LA INDIA DISTANTE, publicación del Servicio Informativo de la India. En el número correspondiente al 15 de diciembre de 1959 y firmado por el Vicepresidente del Consejo Hindú de Investigaciones Agrícolas, M. S. Randhawa, publica un interesante artículo titulado "La pompa de las estaciones en la India". En él se describen no sólo las mutaciones que sufre el paisaje de acuerdo con el sucederse de las estaciones, sino también las costumbres tradicionales hindúes. De esta bella colaboración reproducimos un fragmento.

"El desfile de las estaciones en el Norte de la India es verdaderamente excitante. El año hindú está dividido en seis estaciones, cada estación consistiendo en dos meses. *Varant*, la primavera, comprende los meses de *Phagun* y *Cheter*. El verano abrasa la campiña en los meses de *Jyesth* y *Asarh*. Luego siguen las lluvias de

Sawan a *Bhadon*. Cuando el cielo se ha despejado en el mes de *Asuj*, el otoño comienza, con sus hermosos efectos de nubes y dorados ponientes, y en el mes de *Kartika* las noches relucen con el claro de luna. De *Mangsar* hasta comienzos de *Poh* dura el primer invierno, el *Hemant*, cuando el clima se vuelve fresco y vigorizante. Desde la segunda mitad de *Poh* hasta los comienzos de *Magh* es propiamente el invierno, *shishir*, cuando el frío muerde las carnes, los campos están cubiertos de escarcha y la nieve cae en los *Himalayas*. De acuerdo a las temperaturas que prevalecen, el año puede ser dividido en cuatro estaciones —primavera, verano, otoño e invierno, que puede ser comparado a las cuatro partes del día— el amanecer, el mediodía, el atardecer y la noche. La primavera corresponde al amanecer, el verano al mediodía, el otoño al atardecer y el invierno a la noche.

Vasant, la primavera hindú, es pregonada por el arrullo de las palomas y las flores amarillas de *sarson*, que en la primera semana de febrero ondean como un mar de oro. Los árboles de *shisham* se cubren de hojas sedosas verde pálido. Hombres y mujeres llevan ropas azafrán y armonizan con la naturaleza. El festival más alegre de la antigua India era el *Suvasantaka*, el festival de la primavera, celebrada en honor de Kama Deva, el dios del amor. Danza, cantos y diversiones eran organizados en cada aldea y participaban hombres y mujeres.

Los árboles de *kachnar*, que en febrero aparecían tan poco atractivos con sus ramas oscuras y sin hojas, producen una rica cosecha de capullos rosados, blancos y púrpura-malva, y durante todo un mes dan color y encanto al paisaje. Los delicados capullos de los árboles de *kachnars* llenan al corazón de alegría y calman la mirada. Los *kachnars* son seguidos por los *semal*, los gigantes árboles de seda de algodón, tan común en el valle de Kangra. Los desvalidos miembros del *semal* están decorados con flores escarlata con forma de copa y el árbol le recuerda a uno de la diosa Lakshmi con numerosos brazos sosteniendo lámparas escarlatas en las palmas de sus manos extendidas. Las sombrías arboledas de *mango* comienzan a pulsar repentinamente de vida y producen capullos amarillo pálido en pro-



fusión. Atraídos por la fragancia de los capullos del mango, los pájaros *koels* vienen a los jardines del mango, que se llenan con los agradables ecos de sus llamados. Hacia mediados de marzo, la primavera está en su plenitud.

Los entrelazados árboles *dhak*, que no vale la pena advertir en invierno, derraman sus hojas trifoliadas y sus miembros enroscados se cubren de capullos marrón oscuro. Como tocadas por una vara mágica, los capullos se abren de repente y los árboles parecen ardiendo con capullos naranja-escarlata llameantes. Vestidos con la túnica escarlata relampagueante de flores *dhak*, la tierra parece una joven novia.

En el valle de Kangra, los campos y setos están vestidos con capullos blancos como la nieve de *kainth*, la pera silvestre. Un pequeño arbusto feo de hace algunos días, la pera silvestre, florece antes de que las hojas se abran en la última semana de febrero y se vuelve un domo de capullos blancos. "Soy la canción blanca de la creación", dice el *kainth*. A mediados de marzo las hojas jóvenes se abren, madurando cada árbol con seda verde pálido y proveen un adorno para los racimos de capullos blanco-plateados. En hileras, los capullos amarillos de *Basant* se ven en profusión y sus corolas infladas son extrañamente significativas de la estación primavera. A lo largo de las cataratas, miles de gencianas con flores de un turquesa-azul proveen un delicioso marco a los campos de trigo verde. En algunos de los campos, las flores azules de lino se mezclan a los capullos amarillos de *basan*, dando un contraste de color encantador.

LA REDACCIÓN.

Ideas Contemporáneas

LA ESPECIALIZACIÓN Y LA COMUNIÓN DE LOS ESPÍRITUS

Si los "expertos" se vuelven cada vez más incompetentes es porque la especialización tiende a convertirlos en hombres que "saben todo sobre nada..."

La complejidad creciente de los aparatos, de las técnicas y de las teorías es una causa fundamental e irreductible de la especialización. Pero el estado actual del intercambio de informaciones es otro. Establecer una documentación sobre un tema preciso representa, a menudo, semanas enteras de búsquedas bibliográficas, de lecturas fastidiosas de artículos "fuera de tema", donde se espera aprovechar algunos datos útiles. Mantener esta documentación al día frente al aluvión de publicaciones exige hoy un esfuerzo casi sobrehumano. De ahí la tentación de una estricta especialización que limite el campo de exploración.

Sería necesario alentar los trabajos que tienden a la síntesis de los conocimientos: tratados, "actualizaciones", monografías, resúmenes de toda clase..., y facilitar su difusión, acordándoles prioridad para su impresión. Haría que evitar sobre todo desalentar ese esfuerzo, dejando entrever, como se hace aún demasiado a menudo, que sólo las publicaciones "originales" tienen valor. Más generalmente, habría que valorizar las competencias pedagógicas con respecto a los "resultados" de la investigación. Sin ello no habrá nadie más para formar nuevos investigadores.

Se impone combatir la actual inflación de publicaciones mediante una jerarquía, fundada no en el número de resultados publicados sino en el reconocimiento de ciertas cualidades profesionales del investigador: espíritu de iniciativa, entusiasmo, perseverancia, habilidad experimental, espíritu de equipo, don de organización, talentos pedagógicos..., que se manifiestan en el transcurso del trabajo, independientemente de los resultados, siempre aleatorios.

Un sabio muy especializado se siente siempre muy aislado. Hay que combatir este aislamiento, evitando dispersar a los especialistas de un mismo tema en los cuatro rincones de un país o del mundo. Como existen técnicas imposibles de transmitir sin una demostración concreta, e ideas en "estado naciente" inalcanzables sin contacto personal, hay que favorecer los viajes de estudio, único medio de combatir la dispersión geográfica actual de los investigadores de una misma rama. Actualmente existen frecuentes ocasiones de viajar, pero muchos sabios no pueden aprovecharlas plenamente, pues, atados a su laboratorio por muchas responsabilidades, no están libres para dejarlo durante un tiempo suficiente. Hay que favorecer los congresos internacionales y sobre todo los coloquios que, reuniendo un número restringido de especialistas, den ocasión a "encuentros" imprevistos y a intercambio de ideas, iniciando a veces vinculaciones de disciplinas muy alejadas.

Pero un buen coloquio no se improvisa y exige un esfuerzo de organización de calidad excepcional. Aquí vuelven a plantearse todas las dificultades ya encontradas con respecto al intercambio de informaciones, pero con mayor intensidad: confusión de lenguas, exposiciones demasiado resumidas, y la enojosa tradición según la cual no se debe interrumpir a un conferenciante durante su exposición. La financiación de los coloquios debe ser suficientemente generosa para no transformar ciertos encuentros en una carrera contra el reloj. No hay discusión posible si el programa está demasiado cargado y si, después de un comunicado, y una o dos preguntas hechas por cortesía, se pasa al tema siguiente. Se reemplazarán ventajosamente algunas comunicaciones heteroclitas por "exposiciones introductorias" encomendadas a especialistas conocidos por sus talentos pedagógicos, que habrán de resumir los antecedentes del tema a los participantes. Mediante esto, los congresos futuros contribuirán a sacar al especialista de su aislamiento, en vez de reforzar, como es el caso aún, demasiado a menudo, su sentimiento de soledad.

Por su parte, los estudiantes tratan de ayudarse mutuamente, mediante la práctica de seminarios. Por turno, uno de ellos estudia una memoria o un libro y se esfuerza

por relacionarlo con los conocimientos generales a cuyo nivel la comunión espiritual será posible. Luego expone el tema ante sus compañeros y, a veces, en presencia de uno o varios profesores. Para esto, como para los coloquios, es indispensable un esfuerzo de organización; hay que vencer obstáculos temibles, demasiado a menudo ignorados.

No existen, en primera instancia, conocimientos verdaderamente generales. Por otra parte, son raros los estudiantes que, de entrada, son capaces de exponer claramente un problema, de ubicarlo, y de extraer de él las líneas esenciales. Se aprende a hacer exposiciones, pero demasiado tarde: todo nuestro sistema de enseñanza debe ser revisado en este aspecto: se emplea demasiado tiempo en tomar apuntes del profesor, y no el suficiente en comprenderlos.

Por otra parte, los oyentes no pueden aprovechar plenamente el esfuerzo a menudo honesto de su compañero, si ellos no han estudiado de antemano, al mismo tiempo que él, el artículo en cuestión. El verdadero sentido de un resultado no aparece con claridad sino a quien conoce los orígenes y las pruebas detalladas; a quien ha conseguido crear, entre él y el problema, un mínimo de intimidad. En lo que se refiere a seminarios no hay más milagros que en lo referente a resúmenes bibliográficos. Sin una participación activa de los oyentes, antes y durante el seminario, esas reuniones sólo son útiles a la víctima del día: beneficio no despreciable, por cierto, pero que, por lo demás, no resuelve el problema esencial de la participación de todos en los esfuerzos e ideas.

Las dificultades con las cuales tropezan los estudiantes en los seminarios y coloquios se deben, con frecuencia, a que nuestros jóvenes tienen vergüenza de mostrar que no han entendido o que ignoran ciertos resultados que el conferenciante considera evidentes o clásicos. Es un verdadero complejo que hay que combatir, primero dando el buen ejemplo y luego insistiendo en el hecho de que la incomprensión proviene más a menudo de una falta de coincidencia entre el repertorio de conocimientos del conferenciante y el del oyente, que de la falta de inteligencia o de atención de este último.

El público, por su parte, debe ser informado, tan claramente como sea posible, de los progresos científicos. Es un deber para todos los especialistas distraer una parte de su preciado tiempo para la difusión de la ciencia. En Francia, ello nos ha valido las notables exposiciones de L. de Broglie, Jean Rostand, Paul Coudere, Jean Perrin, Georges Bruhat, y muchos otros. Es preciso que los sabios no dejen a "algunos charlatanes habladores y mal informados" el cuidado de ofrecer al público "copias groseras de un rito grandioso" (R. Dubos).

No se debe dejar a los periodistas hablar de los "radioastrónomos" que escuchan el canto de las estrellas" aunque la fórmula sea poética. No se debe dejar al público ignorar los nombres de Staudinger, Kapteyn, Bjerknes, o Nicolás Bourbaki.

Staudinger (nacido en 1881), premio Nobel de química en 1953, es el padre de las macromoléculas sintéticas: nilón; perlón "materias plásticas", caucho artificial...

Kapteyn (1851-1922) es el fundador de la astronomía estadística. Este astrónomo holandés ha estimulado poderosamente las investigaciones sobre la arquitectura del Universo.

Vilhelm Bjerknes (1862-1951), noruego, es uno de los fundadores de la hidrodinámica física, que sirve de base para los pronósticos meteorológicos "científicos" de hoy.

Nicolás Bourbaki, "miembro de la Academia Real de Poldavia", es el personaje ficticio que firma los *Elementos de matemáticas*, obra colectiva de una docena de matemáticos franceses entre los cuales figuran J. Dieudonné, L. Schwartz, A. Weil, y H. Cartan. Bourbaki ha publicado ya, desde 1938, una veintena de volúmenes y pretende representar en la matemática moderna el papel que desempeñó en la geometría clásica Euclides, autor de los *Elementos*.

Si se hace un esfuerzo suficiente, los estudiantes, los especialistas y el público dejarán de vivir en mundos cercados: el estudiante, gracias a seminarios bien organizados, podrá comunicarse con sus mayores; los especialistas, gracias a coloquios bien organizados, podrán comunicarse entre ellos; y el público, aprendiendo a conocer mejor el verdadero rostro de la ciencia y la verdadera naturaleza de las dificultades que afrontan

los especialistas, hará un esfuerzo por contribuir a la organización de una investigación científica siempre más productiva y más fecunda.

V. KOURGANOFF.

La investigación científica.

Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1959.

Traducción de L. Baudouin de Lugones.

ESTÉTICA Y POÉTICA

Los diversos aspectos de cualquier investigación acerca del arte se esclarecen mejor, a nuestro entender, si se tiene en cuenta la doble naturaleza del problema, que no es puramente estético, sino *estético y poético*, y que en consecuencia debe enfocarse desde un punto de vista dúplice. Está claro que no se trata de sumar consideraciones diversas, sino de pasar por necesidad de una a la otra.

Nuestra propuesta consiste en distinguir un aspecto *estético* en el arte, aislándolo de su aspecto *poético*. Llamamos estético —conforme a su nombre— el problema figurativo del arte, o problema técnico. El arte es técnica, es composición, es producción real. Una obra de arte es una cosa, que no provoca emociones sino a través de sensaciones. Estético es el momento sensible; el momento emotivo es poético.

Estético es el momento perceptivo, sensible, técnico del arte: el instante de la expresión estilística, que tiene forma existencial; *poético* es su traspaso al recuerdo y a la idea, lo cual acontece no sólo al cabo de la contemplación, sino durante el propio curso de ésta. Únicamente es arte la coincidencia de los dos momentos, vale decir, cuando una imagen emotiva —un *eidos-pathos*— ocupa sus percepciones. En cambio, veremos que el momento poético tiene como nota distintiva el evadirse no sólo de la estética sino también del arte, para convertirse en cultura.

Artístico será, por tanto, el modo de considerar un contenido no en cuanto tema, sujeto o inspiración juzgados abstractamente, o sea, antes de que la obra esté

cumplida, o desde fuera de ella —según la propensión de las preceptivas retóricas—, ni después de ella, como un residuo mnemónico independiente de la fantasía del lector o espectador —según la tendencia de la crítica romántica—, sino exclusivamente junto con la obra, y como resultado de las figuras estéticas que componen la obra de arte.

A su vez, ¿qué figuraciones son estéticas? Llamaremos *figura* a un sistema de percepciones —pues, quiérase o no, una obra de arte es ante todo una percepción sensible real— que se expresa mediante un lenguaje (literario, pictórico, plástico, sonoro, etc.); y diremos que una figura es estética cuando es capaz de concluir en una imagen, esto es, en un resultado unitario que resume y cancela todas las percepciones de que se componen las *figuras* (palabras, colores, sonidos estilísticamente ordenados) para sustituirlas con una representación mental, con una imagen emotiva. Dicho con otras palabras, en cuanto se vuelve poética. De aquí el frecuente trueque entre caracteres estéticos y poéticos.

Por absurdo que parezca, es experiencia cotidiana que el resultado de una lírica o de una sonata se transfiera a un orden diverso al de sus palabras y de sus notas: este último es su equivalente, pero no su análogo. La peculiaridad de este equivalente —que llamaremos *imagen artística*— es ser una representación concluida, completa e individualizada, y no un perfil provisional como son siempre las percepciones (que remiten al infinito), ni una visión genérica como lo es la imaginación (en cuanto es práctica: sueños, aspiraciones, etc.). Pero tal resultado es posible sólo cuando una imagen se individualiza en una *figura*, y únicamente mientras dure tal individualización perceptiva: ella constituye su momento estético. Antes que un *universal fantástico* —como quería G. B. Vico y como, de hecho, resulta poéticamente—, el arte, en cuanto realidad estética, es un *individual fantástico*.

Distinguiremos por ende dos formas extremas de conocimiento crítico: uno puramente estético y uno puramente poético; el primero para la *figura* (perceptiva) y el segundo para la *imagen* (intuitiva y mnemónica), que por lo general van mezcladas y, menos frecuentemente, coinciden; sólo entonces tenemos el arte. No se

trata, en manera alguna, de dos abstracciones, sino con referencia a este resultado cumplido; el cual no es tan frecuente como se cree, y más bien, en sentido absoluto, constituye solamente una meta ideal. La representación que nos produce la obra de arte oscila siempre entre estos dos extremos. Numerosos eruditos y críticos no suelen superar una consideración, exquisita a veces, de la técnica figurativa, e innumerables aficionados reputan arte las libres imaginaciones que en ellos evocan —y que atesoran en su memoria— una audición musical o la lectura de una novela.

Estos son los polos hacia los que usualmente se orienta la crítica, porque son los extremos en que tiende a romperse la concreta representación del arte. La cual es concreta sólo cuando logra su coincidencia, entendida como un ideal al que siempre es posible acercarse más. Esto equivale a decir que no puede darse la obra de arte perfecta. Justamente por ello una representación artística significa una operación activa, y no una contemplación inmediata y pasiva. Llamemos a esta verdad, si nos place, la paradoja del arte. El conocimiento de las figuras estilísticas, o momento estético, aspira a un conjunto unitario, que jamás se da como definitivamente logrado; y precisamente en su inagotable perfeccionamiento estriba la contemplación artística. La unidad de la imagen se alcanza sólo fuera del conjunto de las figuras, en una forma mental pura —y por eso confusa—, que, una vez obtenida, no tiene ya forma sensible sino que es sentimiento o concepto: es una realidad que designaremos como poética, patética o cultural, según prevalezca el residuo mnemónico de las figuras, o una resonancia emotiva, o una sigla conceptual. Podemos considerarla el momento extra-estético del arte.

Semejante distinción, si es oportuna para todas las artes, es necesaria sobre todo para las artes figurativas y musicales. En efecto, relacionadas con una crítica estética que, de hecho, era puramente poética, desde un siglo atrás se han afirmado en esos campos ciertas tendencias hacia una estética pura, exclusivamente formal: la "pura visibilidad" (Zimmermann, Fiedler, Hildebrand, Woelflin, Berenson, etc.), y la "pura musicalidad" (Hanslick), que todavía duran y dominan, y que como

tales presumen constituir la auténtica doctrina crítica del arte. Por el contrario, sólo de aquella distinción ellas pueden recibir reconocimiento y límites sistemáticos.

GUIDO MORFURGO-TAGLIARBE.

En "Atene" (Annali della Facoltà di Filosofia e Lettere dell'Università Statale di Milano). Vol. IV, Fasc. 2.

Traducción de Alonso Noroña Marañón.

ESENCIA Y ASPECTOS DE LA CULTURA

El talante y la actividad del hombre en cuanto son guiados por ideas y valores del espíritu constituyen la cultura, así en forma de señorío de la naturaleza como en servicio de la sociedad y perfeccionamiento y disfrute personal. La cultura entraña ánimo, rumbo, configuración y cumplimiento que convierten las virtualidades de lo infinito en actos y bienes significativos para la existencia.

Su contenido tiene características complementarias cuya consideración me parece la vía más sencilla para poder formar idea de su esencia y de sus aspectos, allende de todo punto de vista ideológico. La cultura, en efecto, denota a la vez variedad y unidad, libertad y sujeción, universalidad e idiosincrasia, estabilidad y metamorfosis, conformidad y lucha. La lista es susceptible de alargarse; pero para el propósito perseguido son suficientes los pares de conceptos enunciados.

En lo que respecta a la calidad y el modo del contenido, las manifestaciones de la cultura varían al infinito de acuerdo con las potencias que se explicitan en cada lugar y tiempo. Basta mirar en torno para convencerse de que las objetivaciones del espíritu representan un mundo acaso tan rico como el de los fenómenos naturales. Y al examinamos el curso histórico de la civilización el testimonio es análogo; en todas las épocas se diversificaron las instituciones con mayor o menor originalidad, lo mismo que las preferencias y los usos y costumbres. Sin embargo, la cultura hecha es unidad o muestra tendencia a la unidad, tanto en los pueblos y los siglos cuanto en

la suscepción individual, unidad si no siempre de estilo, por lo menos de formas y aspiraciones predominantes. Se integra invariablemente en una estructura de correlaciones y dependencias, comparable con el conjunto acabalado de la biosfera o del organismo vivo. En el caso del individuo, la perfección de la cultura guarda correspondencia con el ajuste arquitectónico de su formación y el orden monárquico de su estimativa.

La vida culta implica coexistencia de libertad y sujeción, pues ambas son indispensables para el ejercicio de la iniciativa y las decisiones. Gracias a las ideas que concibe, a los valores que prefiere y a los propósitos que realiza, el hombre se eleva por encima de la animalidad. Pero, precisamente para que el albedrio convierta los móviles de la disposición particular en substancia espiritual, es menester que se sujete a formas, a disciplina excluyente de la arbitrariedad en los actos. Así se cumple la aparente paradoja de que la actividad potestativa por excelencia de nuestro ser sea tanto más elevada y propia cuanto más rigurosamente contenida por una legalidad trascendente. Sin respeto a la medida y a los límites, sin la aprehensión de la ideal objetividad no cabe obra en sí valiosa. Ni siquiera el juego es limpio si no se sujeta a cánones.

Asimismo, lo universal y lo particular son polos que se oponen y complementan en la vida de la cultura. Toda ella implica *sub specie aeternitatis*. No podemos concebir las ciencias, las ideas, los valores sino condenados en un orden de formas puras, un cosmos de objetos inmateriales, no ajeno a nuestro ser, pero sí consistente en sí mismo en cuanto razón, normas y principios absolutos. Mas la cultura nunca se muestra como puro espíritu ni como generalidad, sino como conducta concreta en el vario esfuerzo de los individuos. Siempre se sustenta y cumple en sujetos particulares, con un contenido de fenómenos diversificados, en cierto modo únicos. Se trata de una participación del ser privado, con sus peculiaridades, en el reino uno de los incentivos. Oposición es ésta que constituye una de las mayores maravillas de la existencia, el misterio permanente de las posibilidades inexhaustas de elevación y acendramiento de la idiosincrasia gracias a la incorporación de lo universal.

Estabilidad y metamorfosis constituyen otro par de extremos que se tocan en la cultura. Las formas del espíritu son intemporales, la vigencia de su ley es permanente, pero el caudal de aquellas resulta inagotable. En consecuencia, la variedad y la variabilidad de las objetivaciones son infinitas. El movimiento de las asunciones y conquistas del hombre es una mezcla de renovación y repetición. Históricamente considerada la vida de los pueblos, como la de los individuos, por la misma índole del tenor de la cultura, aun en los momentos o fases de máxima transformación, se mantienen estables determinadas direcciones y la mayor parte de las actividades; sin lo cual carecería de consecuencia y respaldo trascendental el florecer de la existencia creadora.

Por último, la cultura medra bajo la condición complementaria de pasividad y pugna. En el acto espiritual más simple el hombre recibe y da, incorpora y realiza valores. La concepción de imágenes e ideas tiene tanto de susceptión pasiva cuanto de esfuerzo autónomo para lograr un propósito, a despecho de la resistencia de las cosas y de la íntima dificultad del encaminamiento. Pues la vida del espíritu no es don gracioso sino excepcional y parcialmente; el logro de sus adquisiciones más preciosas requiere intento repetido, lucha tenaz, ánimo denodado. Incluso el genio no alcanza a rematar su obra sino a costa de trabajo perseverante en la palestra del entendimiento.

Después de esta revisión de antagonismos colaborantes podemos concluir que la cultura es una totalidad de vida espiritual en la que los extremos ponen en tensión el alma del hombre, gracias a lo cual su ser se ilumina y adquiere fuste allende la realidad de la naturaleza.

HONORIO DELGADO.

En Temas de Pedagogía Universitaria (2ª serie).
Universidad Nacional del Litoral, 1959.

REALIDAD ATÓMICA Y REALIDAD VIVIENTE

Cuando Cuénot proclama que la realidad viviente constituye "un dominio especial, que tiene su legalidad particular, que se superpone a la legalidad físico-química de su substratum material", significa el acuerdo com-

pleto de un alto saber biológico con la apercepción inmediata del sentido común. Y muchos filósofos adhieren al mismo acuerdo: para Max Scheler, por ejemplo, el ser es vivo, porque sus órganos y funciones sensoriales indican más bien las regularidades estadísticas del mundo que el indeterminismo y el caos de las impulsiones atómicas, "que introduce el primero en el universo esta legalidad natural que el entendimiento toma allí enseñada". Desde entonces poner el ser viviente en continuidad con el ser atómico, es querer saltar a pies juntos por sobre el infranqueable foso que separa el mundo del sentido común del mundo de las teorías.

¿Es necesario subrayar el carácter prodigiosamente abstracto del concepto de átomo? La inconcebible pequeñez del edificio atómico, la enormidad del número de átomos contenidos en un gramo de hidrógeno, pertenecen a un orden de conocimiento que no surge sino de la expresión matemática. El electrón es a la vez corpúsculo y onda, y, aunque no tenga soporte material, posee una masa calculable, de manera que escapa doblemente a la imaginación. En cuanto a la estructura del átomo, ¿qué representación podría traducir lo esencial de él? Asimilarlo a un sistema planetario, cuyo nudo es por lo menos cien mil veces más pequeño que el inmenso vacío absoluto donde gravitan sus electrones satélites, es hacer una comparación muy grosera, la que se puede muy bien substituir por aquella de "una neblina de la que no se sabe si está compuesta de gotas de agua reales" (A. Grumbach), lo que muestra que ninguna imagen válida conviene a este ser ficticio. Es, por otra parte, una cosa distinta de la materia: es en realidad una hipóstasis de la energía, y la energía, que escapa a toda definición simple compatible con el principio de Carnot-Clausius, no es ella misma más que una integral. Se puede, pues, decir que con el concepto de átomo la substitución de lo invisible a lo visible operada por la ciencia llega al idealismo absoluto. El ser está aquí enteramente subordinado al conocer. Eddington decía poco más o menos que si tuviera que explicar lo que es la realidad del electrón, respondería: "Es una parte del A, B, C, de la física".

1. MAX SCHELER. *La situación de l'homme dans le monde*. París, 1951, p. 86.

Que la noción compleja del átomo tenga todo el valor de una teoría científica, es decir, de un excelente instrumento de investigaciones, no puede ser puesto en cuestión, y el micro-físico está justificado, como el Galileo de la leyenda, de creer que la tierra gira. Pero no es menos extravagante pretender pasar de la cosa del idealismo a la cosa del realismo y extraer de la primera todo el universo concreto. La biología parte del objeto en lugar de llegar a él, de un objeto cuya naturaleza física es accesible a nuestros sentidos y cuyos fenómenos, sujetos a las condiciones de espacio y de tiempo, son justiciables por la razón con la cual actuamos nosotros mismos. Dicho de otra manera, microfísica y biología pertenecen a dos mundos de conocimiento incommunicables y para los cuales la noción de objeto no tiene la misma significación; no hay ninguna equivalencia de propiedades entre uno y otro: la famosa "libertad" del átomo no es sino la imposibilidad de conocer simultáneamente la posición y la velocidad de una partícula elemental en movimiento; como la probabilidad para que un átomo de un cuerpo radiactivo sea destruido en un tiempo dado permanece invariable, se puede decir que "los átomos no envejecen", mientras que el mundo de los vivos todo entero está sometido a esta ley de caducidad que impresionaba de angustia a Leonardo da Vinci, puesto en artista, en naturalista y en físico ante el "tiempo devorador de los seres".

En resumen, con los átomos, centros de fuerza inorgánicos, la física teórica ha alcanzado, sin duda, la *realidad energética* fundamental, fuente de toda impulsión en el universo; pero esos centros de fuerza no son más que *seres de pensamiento*, extraños a toda verdadera forma u organización; lo viviente más simple, al contrario, es un *ser de naturaleza*, que realiza, en función de un ritmo y de un sentido propio del devenir, formas

2. La vez anterior de Louis de Broglie no había afirmado el alejamiento fundamental que separa de nuestro conocimiento usual del mundo abstracto y tan alejado de la ciencia atómica, cuyas concepciones, "tan más de los datos de nuestra intuición corriente", se desvían cada vez menos estas analogías a las que se empleaban antes en física... No se im-
progresar, sino en la comprobación de la intuición, llegamos a no poder ya
comprenderla". (Una entrevista del Príncipe Louis de Broglie, recogida por
P. Ph. Aboulan, "Sciences et Avenir", N° 67, noviembre de 1952, págs.
394-395).

determinadas de la existencia corporal. Las fuerzas atómicas, ciertamente, están al servicio de las estructuras de la vida, pero es sólo con la vida que entran en juego la ley y el mecanismo de determinación de las formas reales, en un universo en acuerdo con la constitución misma de nuestra razón.

LOUIS BROUQUET.
Déterminisme et finalité.
Flammarion, París, 1957.

Traducción de Haydee C. Blotto.

Crónica

TEORÍA ATOMICA DE DALTON

John Dalton, era hijo de un modesto tejedor inglés, del pueblo de Eaglesfield. Desde niño dio muestra acabada de poseer una gran inteligencia y de un penetrante poder de observación. Dedicóse desde su juventud a disciplinados y serios estudios matemáticos que luego aplicó con éxito en los campos de la meteorología, física, química, astronomía, topografía y navegación.

Teniendo en cuenta los escasos recursos con que contaba su familia, víose precisado Dalton a trabajar desde muy temprana edad, y lo hizo como maestro de escuela en la enseñanza elemental, pero dándose tiempo suficiente para dedicarse con preferente gusto y buena voluntad al estudio vinculado a la atmósfera, tema de su especial predilección que acaso lo fascinó a lo largo de toda su vida.

Llevó a cabo Dalton repetidos viajes por Edimburgo, Londres, Glasgow, Birmingham, etc., llevando siempre consigo diversos aparatos e implementos necesarios para realizar metódicas observaciones sobre el aire atmosférico, las cuales anotaba cuidadosamente y llenaba así cuaderno tras cuaderno. Sobre este tema nada cierto y exacto se conocía a la sazón, y sólo se sabía, gracias a los trabajos experimentales de Priestley, Cavendish y Lavoisier, que la atmósfera, tan necesaria para la vida como para las combustiones, estaba constituida por nitrógeno, oxígeno, bióxido de carbono y vapor de agua. Esto, sin embargo, no satisfacía completamente al espíritu inquisitivo de Dalton. Necesitaba comprender de qué manera permanecían dichos gases en el sistema, teniendo en cuenta la proporción aproximadamente constante en que ellos se hallan en las muestras recogidas en distintas latitudes.

¿Sería el aire una substancia única —o una especie química como diríamos hoy— donde sus componentes

estaban combinados, o se trataba simplemente de una mezcla íntima que originaba un todo perfectamente homogéneo? Sus reflexiones lo llevaron poco a poco a la concepción plena de esto último, haciendo raciocinio y lógica conceptual, ya que no siendo Dalton un experto experimentador, debía llevar el problema al taller de su cerebro. Se ingenió transportando sus ideas al papel, representando en él por signos y dibujos arbitrarios las partículas elementales de los diferentes gases que mezclados íntimamente —según su opinión— formaban el aire; signos que más tarde fueron substituidos por la notación simbólica de los átomos, por el sueco Berzelius.

Muchos siglos antes Kanada, en la India, había imaginado que la materia era discontinua y estaba formada por el conglomerado de pequenísimas partículas eternas que se denominan átomos. Coincidentes con este criterio el filósofo griego Leucipo y su discípulo Demócrito, alrededor de 500 años a. de J. C., trazaron idénticas especulaciones. Decía este último que "el universo se componía del espacio vacío y de un número infinito de partículas invisibles. Estas partículas, que diferían unas de otras en forma y magnitud, por su colocación y sus movimientos, por sus uniones y sus separaciones, eran la causa de la existencia de los cuerpos físicos con sus diferentes características y producían también las variaciones en ellos observados".

El concepto atomístico de la materia así expresado no fue mayormente aceptado en la antigüedad. Aristóteles no era partidario de la discontinuidad de la materia, ya que ella, por el contrario, se presentaba ante la apreciación de los sentidos como algo continuo, exenta de espacios vacíos.

Mucho más tarde las opiniones de Newton coincidieron con la estructura discontinua de la materia que los filósofos ya citados habían intuido racionalmente. Este modo de pensar, de tan eminente hombre de ciencia, impresionó profundamente a Dalton, quien, acuciada su mente por la interpretación cuantitativa de los procesos químicos, vino a dar a la atomística, que hasta entonces no salía del marco restringido de la hipótesis, las bases firmes y reales de una fecunda teoría, capaz por su amplitud de explicar los innumerables fenómenos físicos

y químicos que ocurren en el campo experimental. Por tanto queda en justicia el nombre de Dalton vinculado definitivamente a tan trascendental teoría que representa en verdad uno de los fundamentos más sólidos en que se apoya la ciencia moderna.

Acepta Dalton que el átomo tiene dimensiones extremadamente pequeñas, no pudiendo ser visible ni aun por medio de aparatos amplificadores, agregando que había que suponerlo de forma esférica y diferente de un elemento a otro, no sólo en lo que se refiere a su masa sino también en otras propiedades. Como bien se comprende, el átomo representa algo concreto y definido, algo que permanece intacto aun en las más violentas reacciones. En todo proceso químico —decía Dalton— no hay más que un nuevo acomodamiento de los átomos, los que difieren en forma y tamaño de un elemento a otro. Por lo mismo, el peso de un determinado átomo es siempre fijo e invariable; opinión sin duda demasiado audaz para su tiempo pero que a la luz de los progresos actuales del conocimiento se considera enteramente acertada.

Por el hecho de ser el átomo indivisible y de ser su peso una constante característica, es fácil suponer que en un determinado compuesto que origine se encontrará en proporciones definidas, no importando el método seguido en su obtención. Esto no es más que la ley postulada por Proust, aceptada como cierta después de una larga y encarnizada controversia con Berthollet, sostenida con elevación y que en ningún momento rebasó el marco decoroso del respeto y de la mutua consideración.

Diffiriendo la masa atómica, como llevamos dicho, de un elemento a otro y siendo imposible por entonces determinar su valor absoluto, se podría al menos, en opinión de Dalton, calcularla en forma relativa, tomando el hidrógeno como unidad, sin más razón que la de ser éste el más ligero de todos. De tal modo confeccionó la primera tabla de pesos atómicos relativos de los pocos elementos conocidos, tabla que perfeccionada más tarde con el aporte de muchos investigadores, representa en la actualidad la piedra angular de los cálculos estequiométricos.

Del minucioso estudio que Dalton hizo sobre el etileno y el metano, así como de los óxidos del carbono y

del nitrógeno en los cuales los elementos se combinan en proporciones diferentes, descubrió también otra importante ley general de la química, ley que en justicia lleva su nombre y conocida a la vez por ley de las proporciones múltiples, la que fue confirmada experimentalmente por Thomson y Wollstone, y se considera como uno de los grandes aportes hecho al saber científico por tan extraordinario visionario.

Pese a las oposiciones que la teoría atómica suscitó en su tiempo, especialmente de su contemporáneo el gran físico Davy, no tardó en triunfar de un modo incontestable jugando hoy en las ciencias naturales un papel decisivo con el aporte del análisis espectral, las descargas eléctricas en tubos de vacío, la radiactividad, la teoría de los cuanta y la relatividad.

El estudio del átomo se va profundizando extraordinariamente en los tiempos actuales, conociéndose en gran parte su compleja estructura, la energía que él encierra y su transmutación; con lo que el viejo concepto daltoniano de su inalterabilidad y simplicidad ha desaparecido, y su influjo en la vida presente y futura del hombre está llamada a ser muy considerable a juzgar por las cosas maravillosas que con ello se va creando en una expansión sin límites sobre la naturaleza.

PEDRO EDUARDO CORIA.

NADIE ES PROFETA EN SU IDIOMA...

Nos sugiere esta reforma al adagio evangélico la flagrante injusticia que se comete contra los escritores hispanoamericanos, y sobre todo contra los argentinos, en dos copiosos florilegios publicados por una acreditada empresa editorial española: la *Antología de Cuentos de la Literatura Universal*, de Menéndez Pidal, y la *Antología del Humorismo*, de Fernández Flórez.

Advirtamos ante todo que don Ramón Menéndez Pidal, el ilustre presidente de la Real Academia Española, sólo es autor del estudio preliminar de la obra —veintidós páginas sobre las mil y pico con que cuenta ésta—, a pesar de que las inscripciones del lomo del libro, de la

sobrecubierta y la solapa permitan suponer otra cosa. Queda aclarado en la portada que la responsabilidad de la selección y notas de la *Antología* corresponde a Gonzalo Menéndez Pidal—de quien recordamos la excelente *Imagen del Mundo hacia 1570*—y Elisa Bernis, traductora además de muchos de los cuentos. Son ellos, pues, y no el autor de *La España del Cid*, los culpables de la injusticia literaria que denunciamos.

En la amplia sección de la *Antología* dedicada a los "cuentos modernos" figuran cuarenta y ocho autores, de los cuales sólo ocho son americanos. Dos clásicos estadounidenses—Mark Twain y O'Henry—y seis iberoamericanos no tan indiscutibles como aquéllos: tres brasileños, dos chilenos y un mejicano. Es decir, que únicamente han merecido los honores de la selección tres cuentistas de la América española. Y entre éstos, ninguno del Río de la Plata, del Perú, ni de Venezuela. No es necesario haber profundizado la cuentística continental, ni cegarse de patriotismo, para descubrir la injustificada omisión de Horacio Quiroga y Benito Lynch, por lo menos. Y el descubrimiento adquiere fuerza de convicción objetiva cuando se analizan los cuentos iberoamericanos escogidos.

"Las mulas de Su Excelencia", relato sobriamente eruditor, inspirado en una anécdota de la Nueva España virreinal y original del mejicano Vicente Riva Palacio, podría ser reemplazado por varias de las "tradiciones peruanas" de Ricardo Palma, maestro del género, también omitido por Gonzalo Menéndez Pidal-Bernis. No insinuamos que el cuento de Riva Palacio, muy difundido en florilegios, por otra parte, sea indigno de figurar en esta clase de obras; anotamos simplemente que, por su calidad, no resulta irremplazable. Lo cual nos permite concluir la vulnerabilidad de la selección.

Los relatos de los brasileños Arthur de Azevedo y Godofredo Rangel, no obstante sus méritos, son inferiores, dentro de la temática urbana, a "El hombre honesto" de Monteiro Lobato, uno de los cuentistas más notables del país hermano. Sin contar narraciones más típicas del Brasil, debidas al mismo Lobato ("Urupês"), a Alfonso Arinas ("Por los Sertones"), Alcides Maya ("Tapéira"), J. Simões Lopes Neto ("Cuentos Gauchescos y Leyendas del Sur"), Machado de Assis ("Cuentos Fluminenses"), Peregrino Junior ("Puseanga") y otros. Con lo que la

cuentística brasileña no estaría representada exclusivamente por sus autores, sino también por sus temas, paisajes y personajes característicos.

De Osvaldo Orico, el tercero de los escritores americanos de habla portuguesa incluido, sólo conocíamos una *Antología de Cuentistas Brasileños*, donde lógicamente no se incluye él, publicada en Santiago de Chile. Su nombre no figura aún en ninguna de las enciclopedias hispanoamericanas usuales ni en *La gran literatura iberoamericana* de Torres-Rioseco, obras que mencionan a varios cuentistas rioplatenses. En la nota correspondiente, los compiladores apenas apuntan que "fue elegido en un plebiscito organizado en su país *príncipe de los cuentistas brasileños*". La referencia es demasiado vaga para dar jerarquía internacional a un escritor. Y "Las dos mellizas", el cuento que publica la *Antología*, no es una de esas piezas excepcionales capaces de consagrar a un autor sin otros antecedentes. Aunque por ninguna parte aparezca la fecha de su nacimiento, tenemos la impresión de que Orico es relativamente joven, al contrario de sus compatriotas de Azevedo y Rangel. En tal caso, ¿por qué no trae la *Antología* algún cuento representativo de las últimas generaciones literarias estadounidenses?

Tal vez Chile sea el país mejor representado en la selección que comentamos, pues tanto "La desconocida" de Mariano Latorre, como "El bandido" de Joaquín Edwards Bello son relatos excelentes, y muy publicados, si bien admiten parangón con otros cual "El chiflón del diablo" de Baldomero Lillo. No se trata de discutir aquí sobre gustos literarios, tarea espinosa, con autoridad o sin ella; pero sí de demostrar que la antología de Menéndez Pidal-Bernis es pasible de la crítica del lector común, aleccionado por florilegios como los de Braulio Sánchez-Sáez, Marques Rebelo y Armando Donoso. Con lo que se legitima la censura contenida en este artículo.

En suma, no hace falta ser crítico literario, para aseverar que algunos de los cuentistas de por acá no son inferiores a los seis escritores iberoamericanos incluidos en la *Antología de Cuentos de la Literatura Universal*. Lo comprobará quien relea *El antojo de la patrona* de Benito Lynch, *Anaconda* de Horacio Quiroga y *El vien-*

EL CIELITO MILITANTE

El origen del *Cielito*, canto y danza del folklore rioplatense, permanece en tinieblas, aunque es muy probable que su aparición sea anterior en pocos años a la revolución de 1810. Durante los años de la lucha por la independencia se acrecentó notablemente su prestigio y en él vieron los criollos la danza y el canto patrióticos, americanos, nuestros. Así lo proclaman sus estribillos: "Porque cantando el cieloito/ somos más americanos". "El que no baila el cieloito/ no cumple con su deber". "Mejor es nuestro cieloito/ que la misma contradanza".

No se ha encontrado ninguna letra anterior al período revolucionario, pero el texto recogido de la tradición oral por Ventura Lynch da idea cabal del tono y del contenido de aquellos *Cielitos* de los primeros tiempos: "Oh gallo, si tú supieras/ lo que cuesta un buen querer/ no cantabas tan apriesa/ al tiempo de amanecer/ Cielito, cielo que si/ cieloito, cielo que no/ No cantabas tan apriesa/ al tiempo de amanecer". En los versos de este *Cielito* el cantor se identifica con uno de los bailarines para declarar en su nombre: "Porque dicen que mato/ con un suspiro". Y luego comenta, con desenfado en la intención y en el lenguaje, la actitud de alguna pareja. Creo que aquí están dados los tres motivos esenciales en la letra del primitivo *Cielito*: encarecimiento del sentimiento amoroso, identificación del cantor y danzarín (el cantor dice lo que el bailarín calla) y comentario desenfadado del comportamiento de algunas parejas.

Con el ejército de San Martín, el *Cielito* pasó a Chile y llegó hasta Perú, donde, en un libro manuscrito fechado en 1818, se encontró una letra y su notación musical que es la más antigua que poseemos. En este *Cielito* peruano el cantor se identifica con una de las bailarinas para hacerle decir: "Mi madre, por pasadera/ dice que me ha de poner/ un pie de amigo, y mejor/ será un amigo de pie/ Ay cielo, cielo que si/ cieloito de Potosí".

Prueba incontestable de la popularidad del *Cielito* en aquellos tiempos es que los primeros textos de poesía

gauchesca militante que conocemos fueron escritos para ser cantados con la música de esta danza folklórica. El *Cielito* dio, pues, molde y tono a los primeros ensayos del poeta gauchesco revolucionario, quien transforma la letra heredada de los últimos años de la colonia, para crear, impulsado por el entusiasmo patriótico, el *Cielito* militante.

El texto más antiguo de que tengamos noticia es el del *Cielito* de los gallegos que, con acompañamiento de guitarras, cantaban en 1813 los patriotas que sitiaban Montevideo, según nos cuenta Francisco Acuña de Figueroa en el *Diario* en verso que entonces escribió. Algunos atribuyen a Bartolomé Hidalgo este *Cielito* que según Mario Falcao Espalter fue escrito en 1812.

Escuchado el primer *Cielito* militante y conocido el éxito que lo consagró en la campaña y en los campamentos, surgieron multitud de letras anónimas que se distribuían en hojas sueltas, volanderas, y que siempre, o casi siempre, fueron escritas, como advierte Juan María Gutiérrez, "por la misma mano culta que acababa de escribir una oda o un himno". La *Gaceta de Buenos Aires* reprodujo en sus columnas algunos de estos *Cielitos* y la famosa antología publicada en 1824 con el título de *Lira Argentina* dio cabida en sus páginas a dos de estas composiciones.

Juan María Gutiérrez, en el ensayo sobre la literatura de mayo publicado en 1871 en la *Revista de Buenos Aires*, señala que estas composiciones que "huyen del artificio de la metáfora dan a la expresión un acento harto gráfico" y que, al "llamar demasiado por su nombre a las cosas triviales, sus pícaras cuartetas" no permiten que se las transcriba. Y agrega: "Nuestro Cielo huele a campo y aspira a sacudir el yugo de las delicadezas cortesanas aunque nazca frecuentemente en el corazón de las ciudades y proceda de padres instruidos y cultos".

Como toda la poesía gauchesca militante, el *cielito* gaucho-político decayó hacia 1824 y no adquirió nuevo vigor hasta que la lucha entre los rosistas y los partidarios de la organización nacional no buscó ganar para uno u otro bando el apoyo de los gauchos.

El Bartolomé Hidalgo fue quien escribió los mejores *Cielitos* de los tiempos de la guerra por la independencia,

Hilario Ascasubi fue, sin duda, el autor de los más felices de este periodo de la gran batalla por la recuperación nacional.

A poco de la derrota rosista, se entabló la lucha apasionada entre los unitarios y los que aspiraban a reorganizar la república de acuerdo con los principios del federalismo. El *Cielito* militante vuelve entonces a hacer escuchar sus burlas acres y sus dísticos.

Ascasubi será entonces el principal vocero gauchesco de los unitarios y sus *Cielos* atacarán a Urquiza con la misma saña con que antes habían combatido a Rosas.

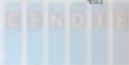
Uno de los *Cielitos* de Ascasubi, *El Cielito del teruteru*, publicado en 1859, fue contestado desde la ciudad entrerriana de Gualaguaychú con otro *Cielito* (*El Cielito ateruteruu*) que aparece firmado por Juan Barriales. Este *Cielito*, y el *Cielito de la Luz*, también de Juan Barriales, permanecían olvidados cuando, en 1949, dije, en una breve nota, que no creía desatinado atribuir su paternidad a José Hernández. Aunque así no fuera, estos *Cielitos* interesan a la historia de la poesía gauchesca.

Por esta época, alrededor de 1860, decae el *Cielito* como así también las otras formas de la poesía gauchesca derivadas de los bailes que llevaban sus nombres, mediacañas, refalosas, etc. Los poetas gauchescos aspiraban al poema narrativo extenso que lograrán más tarde.

Muchos *Cielitos* salieron del olvido en estos últimos años. Quedan todavía muchos en archivos y en viejos periódicos, hoy casi inhallables. Tal vez se llegue a encontrar en Chile algún *Cielito* de Juan Gualberto Godoy. Por mi parte, además de los dos de Juan Barriales, hallé un *Cielito de la Victoria* publicado en hoja suelta en Corrientes en 1840.

Creo que es hora de reunir en un volumen el conjunto de estos *Cielitos* gauchescos que durante medio siglo comentaron las esperanzas y las vicisitudes de la patria.

ANGEL HÉCTOR AZEVES.



LA VIDA VERDE

¡Apacible manto verde, inocente tapiz vegetal que duermes! ¿Es esto bien seguro? No. Ardid más bien, gigantesca trampa donde, día tras día, se deja prender la luz, captada, absorbida por miradas de hojas, minúsculas usinas rumoreantes, centrales "fotoquímicas" maravillosas, que cada día, a toda hora, y desde milenios, sin cansarse jamás, fabrican la substancia viviente. He allí la vida verde, toda simple y enigmática. Hija del sol del que recibe todo, madre del mundo animal y del hombre que le deben todo: alimento, vestido, habitación, respiración asimismo, pues el oxígeno del aire no es más que un producto lentamente arrancado por la planta al mundo mineral; la entera diversidad de nuestra vida material no es más que la acumulación de los resultados de este hecho primordial: la actividad clorofilica. es decir, de este misterioso pigmento verde de la hoja. En los árboles de nuestras selvas y en los helechos antiguos es siempre la misma substancia verde, incambiada, que de edad en edad trabaja para ella y para nosotros. En qué se sostiene en último análisis la propiedad de la clorofila, a la vez tan compleja y tan rebelde a nuestro examen, y tan maravillosamente poderosa, nadie lo sabe; pero ella está allí, ante nuestros ojos, tranquila y simple, con la eterna novedad del milagro.

F. DE SAINT-SEINE.
Decouverte de la Vie.
 Editions "Aux Éditions de France".

LEYENDA Y VERDAD SOBRE EL ORIGEN DEL RIO AMAZONAS

Del mito al conocimiento moderno. Sin lugar a dudas el poblador nativo de la hoya amazónica alcanzó a tener una visión más o menos completa de este gran río, de su curso y de su origen, dado que con sabia intuición, y co-

ningo nadie, conoció los más íntimos secretos de esta parte del mundo. Así lo demuestran los nombres indígenas que, con algún criterio hidrográfico, pusieron a los elementos de este sistema, y el significado de algunas leyendas antiguas, como las que hasta hoy se conocen, en las cabeceras de este río. Esas leyendas hablan de dioses o "apus" cordilleranos —gigantes de piedra y hielo— que, también al igual que los hombres, nacen, crecen y triunfan o fracasan; hablan de las nubes y las lagunas a las que aman apasionadamente dichos colosos. Amores de los que, como refiere una de las leyendas, se originan los ríos.

Por otra parte, los primeros europeos que llegaron al Amazonas lo hicieron a principios de aquel siglo XVI cargado de mitos, donde, entre otras aventuras, se perseguía la Fuente de la Juventud Eterna, que estuvo por encontrar Ponce de León en la Florida; la Isla de la Espectería, meta de Pedro de Alvarado; El Dorado y los Bosques de la Canela, cuyos nombres cundieron, afiebrando, por el occidente sudamericano; el país de las Amazonas que agregaría algo más tarde la fantasía de Francisco de Orellana, el primer europeo que navegó en el Amazonas (1542), y que, todavía un siglo después, el padre Cristóbal de Acuña no tuvo inconvenientes en aceptar la existencia de las fabulosas mujeres que poblaban las márgenes del gran río. De manera que en la visión geográfica de aquellos hombres se había producido una singular mezcla de lugares conocidos y países fantásticos. Además aún pesaban por entonces los conceptos admitidos en el medioevo; así, por ejemplo, para explicar el origen de los ríos se afirmaba que en la parte alta del Paraíso Terrenal estaba la fuente de donde salían los cuatro ríos más grandes conocidos hasta entonces, y que todas las aguas del mundo descendían de ellos. De donde, al descubrirse el río Amazonas y comprender que no integraba aquellos cuatro ríos básicos, se pensó por algún tiempo que sería la misma fuente principal del Paraíso. Seguramente influido por esto, algo más tarde, el erudito León Pinelo ubicaba el bíblico lugar en un sector de la cuenca amazónica peruana.

Esto nos indica que para aquel entonces los conceptos sobre el ciclo del agua en la naturaleza y el origen de los ríos no habían sobrepasado a los admitidos en los tiempos de Aristóteles, por el contrario, habían retrocedido por

la influencia de los mitos y las ideas religiosas; pues con el sabio estagirita ya se había empezado a intuir que las aguas de los ríos procedían de sus montañeros situados en las montañas o partes prominentes de terreno, a donde llegaban las aguas de los mares, de vuelta, para completar el ciclo, por debajo del suelo. Sólo que tuvieron dificultades para explicar de qué impulsos se valían las aguas para ascender tanto y qué fenómenos se producían para cambiar en dulce el agua salada.

Posteriormente, las claras perspectivas del conocimiento que prosperaron a partir del Renacimiento, hicieron posible la sucesiva ordenación de los conceptos relacionados con el ciclo del agua en la naturaleza. En cuanto a las ideas sobre la génesis de los ríos, en el siglo XVII se empieza a comprender en el Viejo Mundo que la atmósfera es el camino por donde regresan las aguas de los mares hacia las fuentes de los ríos, pero se tenían dudas hasta el estudio objetivo de Perrault que, en 1674, en el alto valle del Sena investigó la relación cuantitativa entre la lluvia caída y el caudal del río, comprobando que el volumen de la corriente era menor al de la lluvia.

Sin embargo se podría agregar, al origen meteórico de las aguas de los ríos, el papel fundamental de las montañas, dado que éstas provocan o facilitan esta precipitación por constituir centros de condensación importantes y, además, por ubicar geográficamente una naciente y dar origen a la pendiente por donde corre el agua. Por lo que puede afirmarse, como en el mito indígena, que los ríos son hijos de las montañas.

Breves referencias sobre los descubrimientos y primeros estudios del Amazonas. Por lo que se sabe hasta ahora, Vicente Yáñez Pinzón en febrero del año 1500 y Diego de Lepe, poco tiempo después, son los primeros europeos que encontraron el estuario del río Amazonas, que el primero nombra como "Santa María de la Mar Dulce, río grande o Marañón".

Más tarde Francisco Pizarro realiza un osado viaje desde Cajamarca al Cuzco, después de la injusta muerte del inca Atahualpa, para proseguir con la conquista del Perú. Y un día, de esos cargados de historia, el reducido grupo de valerosos soldados que capitaneaba el nombrado Pizarro, cruza un pequeño río, el Marañón o Amazonas, muy

cercano a sus fuentes, en las serranías del hoy departamento de Huánuco. Lo hace un día de setiembre de 1533, en Pachachaca, a 40 kilómetros río abajo de su verdadera nacimiento.

Posteriormente, en 1539, consumada la conquista del Perú, Francisco Pizarro designa a su hermano menor, Gonzalo, para dirigir la expedición hacia el país de la Canela y El Dorado. Habla de alcanzar esas ricas y ansiadas regiones, así como distraer los ánimos belicosos de los soldados de la conquista. Gonzalo Pizarro es nombrado teniente gobernador de Quito, para ultimar los preparativos de la empresa. Y sale alitivo de aquel lugar en febrero de 1541. Trasmonta las frías cumbres de los Andes y se interna en el "infierno verde" de la selva. Integran la expedición 340 españoles, la mayoría venidos de Cuzco y Charcas, y 4.000 indios. Y cabe señalar la gran magnitud de esta empresa, que tuvo que prepararse con antelación desde el gobierno central del Perú.

Y en agosto de 1542, a los 18 meses de la partida, Gonzalo Pizarro y un reducido número de hombres, regresan a Quito, luego de una de las más penosas empresas que se recuerdan. Retornan a pie con las plantas llagadas, vienen esqueléticos y semidesnudos; entretanto Francisco de Orellana, en discutida actitud, y dejándose arrastrar por el más caudaloso de todos los ríos, entre apariciones de mujeres guerreras que anotara Fray Gaspar de Carbajal, sale al Atlántico y llega posteriormente a España, como el descubridor del Marañón, que así cambiaría de nombre por el de río de las Amazonas.

De donde y sintetizando podemos repetir que el río Amazonas es descubierto en forma separada en sus tres secciones: en febrero de 1500 recorre el estuario Vicente Yáñez Pinzón; en setiembre de 1533, Francisco Pizarro cruza las cabeceras de este río; y, por último, Francisco de Orellana, el 12 de febrero de 1542, ingresa, a partir del Napo, a un río mayor, el Marañón o Amazonas, en su curso medio.

Ahora bien, en cuanto concierne a las referencias hidrográficas, diremos que las primeras anotaciones sindicaban a las nacientes del río Napo como la fuente principal del Amazonas. A esta primitiva opinión, que no tomaba en

cuenta las condiciones físicas de otros ríos mayores, vino a rectificar el trágico viaje de Pedro de Orsúa en 1560. Este valeroso capitán, que el Virrey del Perú nombrara para dirigir la expedición a El Dorado y Tierra de Omaguas, ingresó al Marañón o Amazonas, bajando por la cuenca del río Huallaga. Continuó descendiendo por el curso principal del Amazonas que así alcanzó un mejor conocimiento. Pero Orsúa no pudo mantener por mucho tiempo su jefatura sobre tan revoltosos expedicionarios, pues cayó asesinado el 1º de enero de 1561. Fue entonces cuando el rebelde y sanguinario Lope de Aguirre se hace del mando de la expedición, que así queda convertida en la de los temidos "marañones". Y el destino de la expedición experimenta también un vuelco simbólico, ya no perseguirán más El Dorado ni la Tierra de Omaguas, que divisan un día casi al alcance de sus inanos, viran el rumbo de sus frágiles bergantines y se van camino de la Historia. En aquel singular escenario de la Amazonia peruana se había proclamado la Independencia de América el 25 de marzo de 1561. Continuó entonces Lope de Aguirre navegando por el gran río, y salió al Atlántico, encaminándose a la consecución de sus sueños, pero fue un itinerario cargado de sangre y traiciones que terminó con la muerte del rebelde en Venezuela.

A pesar de las rectificaciones sobre el curso principal del río Amazonas llevadas a cabo por la expedición de Orsúa, que mencionamos anteriormente, el padre Cristóbal de Acuña, en su conocido informe ("Nuevo descubrimiento del Amazonas"), señala para el río Napo este privilegio de origen. El nombrado sacerdote viajó desde Quito con Pedro Texeira, por el Napo y el Amazonas, y, seguramente, este itinerario influyó en su ulterior informe. Pero lo positivo de las nombradas referencias, es la visión optimista del padre Acuña sobre la hoya amazónica, a la que le asigna "fertilidad de Paraísos" y de "apacibles jardines"; visión que más tarde heredará Humboldt cuando dice que "allí es donde, tarde o temprano, deberá concentrarse algún día la civilización del globo".

AUGUSTO CARDICH.

	Pág.
Ali Jafella, Sara	Algunas consideraciones sobre historia
Alonso Piñeiro, Armando ..	Las ideas políticas de Bartolomé Mitre
Álvarez, Gregorio	Los indios primitivos de Neuquén
Arrieta, Rafael Alberto	Marco M. de Avellaneda
Audemars M. y Lafendel, L.	La "Maison des Petits" del Instituto J. J. Rousseau
Azeves, Angel Héctor	El cieltito militante
Blanchot, Maurice	Heráclito
Borello, Rodolfo A.	Para la biografía de Eugenio Cambaceres
Bounoure, Louis	Poderes y límites de la cibernética ..
Bounoure, Louis	Realidad atómica y realidad viviente ..
Brillouin, León	El lenguaje científico
Cappelletti, Angel J.	Anaxarco de Abdera, un filósofo en busca de la felicidad
Cardich, Augusto	Leyenda y verdad sobre el origen del río Amazonas
Carilla, Emilio	Cervantes en la Argentina
Carlisky, Mario	Sueño y juego en Calderón
Cegorno, María Luisa	El método Agazzi
Coria, Pedro Eduardo	Teoría atómica de Dalton
Costantino, Italo N.	Los ingenieros agrónomos en la evolución forestal argentina
Chatte Réme, Cristóbal	Malne de Biran, "Autobiografía y otros escritos"
Daniels, M.	Paquílatras en la escuela
Delgado, Honorio	Esencia y aspectos de la cultura
Dichio, Juan José	La brujería: mito y realidad
Dozo, Luis Adolfo	Karl Jaspers, "Razón y existencia" ..
Duparc, Germaine	La "Maison des petits"
Emanuele de Prieto, Andrea F.	Preseminario sobre escuela tradicional y escuela nueva
Etcheverry, Mireya	Armando Alonso Piñeiro, "Historia del General Viamonte y su ejército" ..
Fernández, Salvador	Los nombres de colores
Fernández, Salvador	Plurales expresivos
Fernandes Leys, Alberto	Sentido y destino de la enseñanza técnica
Freseiro, Máximo	En torno al cuento
Gil de Biedma, Jaime	Poesía y comunicación
Izquierdo Hernández, José Luis	Las escuelas de traductores del medievo

	Pág.
Kourganof, V.	La especialización y la comunión de los espíritus
Lafón, Ciro René	Noticias sobre los habitantes del Valle de México antes de Cortés
Lagmanovich, David	La "Llama de amor viva"
La Redacción	J. E. Clriot, "El arte otro"
La Redacción	Comentarios y extractos de Revistas
La Redacción	Vladimir Jankélévitch, "Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien"
La Redacción	Comentarios y extractos de Revistas
Luchenio, Angela E. y Rey Balmaceda, Raúl	Uso de la tierra y densidad demográfica de la Argentina
Liano, Alfredo	La moral en Descartes
Macedo de Steffens, Dorotea C.	De la percepción a la lógica según Whitehead
Marasso, Arturo	Pintura de héroes y hechos famosos
Marasso, Arturo	El caballero de la Blanca Luna
Marchi, Nélida C.	Roger Cousinet, "Pedagogía del aprendizaje"
Menghin, Osvaldo F. A.	La cueva Eberhardt y los pobladores más antiguos de la Patagonia
Michaud, Guy	La novela y el novelista
Miranda de Paladini, María del Carmen	Ervin W. Dotjen y Mary Dotjen, "Orientación educacional en la escuela primaria"
Montero, María L.	Juan Agustín García y el ser nacional
Morpurgo-Tagliabue, Guido	Estética y poética
Mugnier, René	Apología de la verdad
Nessi, Angel Osvaldo	Nota a Berceo
Noussan-Letry, Luis	Observaciones sobre la enseñanza secundaria alemana
Noussan-Letry, Luis	La enseñanza secundaria y el adolescente argentino
Oliver Bertrand, Rafael	La historia en la Universidad
Orlandi, Clemente	Esteban Rodríguez Herrera, "Léxico Mayor de Cuba"
Pagés Larraya, Antonio	El compadrito en una novela de 1859
Paladini, Jorge Héctor	Fernando Márquez Miranda, "Siete arqueólogos, siete culturas"
Poincaré, Henri	La Topología (Análisis situs)
Prenz, Juan Octavio	Juan Amos Comenio, "Páginas escogidas"
Presas, Mario A.	La recuperación del Ser en la metafísica de Gabriel Marcel
Rama, Carlos M.	La actualidad de la Historia
Ravera, Alfredo	Qué debemos valorar en una clase
Réau, Louis	Términos de arte
Rein, Mercedes	El poder de la metáfora

	Pág.
Rivera, Angel	Nadie es profeta en su idioma
Saint-Seine, P. de	La vida verde
Sánchez Agüero de Barreyra, Mercedes	Luis de Tejeda en su obra poética
Sastre de Cabot, Josefa M.	Kostantinov, Sevlch y Smerinov, "Problemas fundamentales de la Pedagogía"
Serra, Renato	El estilo poético de Guido Gozzano
Sgroso, Pascual	Formas constructivas del relieve
Tajani, Miguel M.	Lenguaje algebraico
Toranzo, Fausto I.	Enseñanza de la Matemática
Ugarriza Aráoz, Manuel de	Apostillas para una bibliografía de la Pachamama
Uriarte Rebaudi, Lia N.	El educando. Integralidad de su educación
Valbuena Prat, Angel	La alegoría de "El críticon" y significación de época
Waysmann, Luis	La estética de la indeterminación

Gregorio Alvarez	Los indios primitivos de Neuquén	Pág.
Rafael Alberto Arrieta	Marco M. de Avellaneda	251
Italo N. Costantino	Los ingenieros agrónomos en la explotación forestal argentina	265
Antonio Pagés Larraya	El compadrito en una novela de 1859	271
Mario A. Presas	La recuperación del Ser en la Metafísica de Gabriel Marcel	280
Manuel de Ugarriza Aráoz	Apostillas para una bibliografía de la Pachamama	297
Emilio Carilla	Cervantes en la Argentina	312
Maurice Blanchot	Heráclito	319
Angel J. Cappelletti	Anaxarco de Abdera, un filósofo en busca de la felicidad	328
Renato Serra	El estilo poético de Guido Gozzano	333
Sara Ali Jafella	Algunas consideraciones sobre historia	342
Armando Alonso Piñeiro	Las ideas políticas de Bartolomé Mitre	349
M. Audemars y L. Lafendel	La "Maison des Petits" del Instituto J. J. Rousseau	371
Andrea F. Emanuele de Prieto	Proseminario sobre escuela tradicional y escuela nueva	381
Luis Noussan-Letry	La enseñanza secundaria y el adolescente argentinos	389
M. Daniels	Psiquiatras en la escuela	392
Lia N. Uriarte Rebaudi	El educando. Integralidad de su educación	397
Fausto I. Toranzo	Enseñanza de la Matemática	401
Salvador Fernández	Plurales expresivos	406
Arturo Marasso	El caballero de la Blanca Luna	408
Guy Michaud	La novela y el novelista	411
Mercedes Rein	El poder de la metáfora	412
Angel Valbuena Prat	La alegoría de "El crítico", y significación de época	415
Nélida C. Marchi	Roger Cousinet, "Pedagogía del aprendizaje"	419
La Redacción	Vladimir Jankélévitch, "Le-Je-ne-sais-quoi et le presque-rien"	423
Mireya Etcheverry	Armando Alonso Piñeiro, "Historia del General Viamonte y su época"	425
Luis Adolfo Dozo	Karl Jaspers, "Razón y Existencia"	428
Juan O. Prenz	Juan Amos Comenio, "Páginas escogidas"	433
La Redacción	Comentarios y extractos de Revistas	435
V. Kourganoff	La especialización y la comunión de los espíritus	441
Guido Morspurgo-Tagliabue	Estética y poética	445
Honorio Delgado	Esencia y aspectos de la cultura	448
Louis Bonoure	Realidad atómica y realidad viviente	450
Pedro Eduardo Coria	Teoría atómica de Dalton	454
Angel Rivera	Nadie es profeta en su idioma	457
Angel Héctor Azévedo	El cielo militante	463
P. de Saint-Seine	La vida verde	465
Augusto Cardich	Leyenda y verdad sobre el origen del río Amazonas	465

La información científica es un concepto que debe ser distinguido claramente del hecho científico. La información científica puede estar presente en las declaraciones de un científico o de un grupo de científicos. Un hecho científico que se desprende de una declaración tal, puede ser considerado como establecido sólo cuando varios científicos que operan independientemente del anterior, son capaces de reproducirlo, y comprobarlo, de ser posible, usando también otros métodos; lo cual no es una declaración de desconfianza, sino sencillamente la incorporación de un método científico sano; los factores no pertinentes, tiempo, lugar, la psicología de los observadores teóricos, los aparatos empleados, todos deben ser mostrados como absolutamente carentes de influencia.

La definición precedente quiere decir que para contener información científica, una publicación científica debe ser escrita de una manera tal, que un investigador competente, especializado en el mismo campo científico, pueda ser capaz de reproducir —ciñéndose a indicaciones dadas en la publicación, y nada más que a éstas— los experimentos, y obtener los resultados descritos con errores más pequeños o iguales al margen expuesto por el autor. No es la intención aquí negar el valor de comunicaciones o cartas que no corresponden a la definición recién dada; pero como las informaciones que contienen, no pueden ser verificadas por científicos independientes, preferimos llamarlas Noticias Científicas: las que juegan el mismo papel en el mundo científico, que las noticias ordinarias en el mundo total.

G. A. BOUTRY
Secretario del Consejo Internacional
de Uniones científicas.