

HUMANIDADES

PUBLICACIÓN
DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRIGIDA POR

TOMÁS D. CASARES

SECRETARIO DE REDACCIÓN: CARLOS HERAS

TOMO XXII

Filosofía y Educación

Alejandro Korn, San Agustín.

Adolfo Ferrière, La escuela actual en presencia de las exigencias de la psicología.

Alfredo Franceschi, Inducción y deducción, sus diferencias.

Juan Chiabra, Principios y método del real-idealismo. Estudio de crítica filosófica.

Juan C. Cassani, Educación obligatoria de la adolescencia.

Chr. Jakob, La religión de la naturaleza y el porvenir del hombre.

Alberto Palcos, La investigación desinteresada.

Juan Mantovani, La reforma escolar y la formación del maestro primario.

Francisco Romero, Guillermo Dilthey.

Juan B. Selva, La enseñanza gramatical. Bases para la reforma de los planes y programas de estudios.

José Rodríguez Cometta, Preludios a una superación de «La libertad creadora».

Anibal Sánchez Reulet, Introducción a la dialéctica kantiana.

SECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

LIBROS Y FOLLETOS. — Ernesto L. Figueroa, *Bergson. Exposición de sus ideas fundamentales*. Coriolano Alberini, *Die deutsche Philosophie in Argentinien. Mit einem Geleitwort von « Albert Einstein »*. José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*. Francesco De Sarlo, *Introduzione alla filosofia* y Giuseppe Tarozzi, *L'esistenza e l'anima*. Bandini, *Shaftesbury (Ética e religione. La morale del sentimento)*. Paul Friedlander, *Platón*. A. Rademacher, *Religion und Leben*. Joseph Heller, *Solgers Philosophie der ironischen Dialektik. Ein Beitrag zur Geschichte der romantischen und speculativ-idealistischen Philosophie*. Alberto Molas Terán, *Paralogismos de Ricardo Rojas*. A. Po-
viña, *Examen crítico sobre el carácter de « Ciencia general o ciencia especial » que debe atribuirse a la sociología*. G. J. Franceschi, *Keyserling*. Henri Piéron, *Le développement mental et l'intelligence*. Ov. Decroly y Raymond Buyse, *Introduction à la pédagogie quantitative*. Giovanni Vidari, *L'educazione in Italia, dell'Umanesimo al Risorgimento*. A. M. Aguayo, *Pedagogía científica (Psicología y dirección aprendizaje)*. *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*. Rufino Blanco y Sánchez, *Anuario de bibliografía pedagógica, 1929*. J. F. Elslander, *La escuela nueva. Bosquejo de una educación basada sobre las leyes de la evolución humana*. E. Mouchet, *Un nuevo capítulo de psicofisiología. « El tacto a distancia » o « sentido de los obstáculos » en los ciegos*. C. Jesinghaus, *Las bases científicas de la educación profesional*.

ARTÍCULOS. — A. Korn, Groussac. C. Bouglé, *Relaciones entre la sociología y la psicología*. A. Franceschi, *La filosofía de Goethe*. A. J. Rodríguez, *De Kant a Stammler*. C. Astrada, *La problemática de la filosofía actual*. M. Dessoir, *El problema de la significación de la ciencia*. C. E. Pico, *El hombre de ciencia y la filosofía*. E. Mouchet, *El mecanismo de la emoción*. A. Palcos, *Las orientaciones de la psicología moderna*. M. A. Virasoro, *Hermann Keyserling y el conocimiento metafísico*. A. Ferrière, *El espíritu del educador*. A. Ferrière, *La educación nueva en la práctica. Proyecto de organización de escuela nueva*. M. de Maeztu, *Pestalozzi en Iverdon*. M. de Maeztu, *Pestalozzi y la educación social*. J. Álvarez, *Las universidades de la India*. O. Fernández, *El método del doctor Decroly. Su aplicación en las escuelas de Bélgica*. J. Fernández-Coria, *La enseñanza del castellano en Francia. Exclusión de autores americanos*. E. C. Dezeo, *Informe sobre la educación en los Estados Unidos de Norte América*. J. B. Terán, *Discurso*. S. B. Zaccheo, *Inauguración de cursos de la Facultad de Ciencias Económicas*. E. Ravignani, *Inauguración de clases en la Facultad de Filosofía y Letras*. J. P. Ramos, *Inauguración de cursos*. V. Mercante, *La instrucción pública en los Estados Unidos*. J. Mantovani, *Educación de los retardados*.

NOTICIAS DE LA FACULTAD

La Dirección de Humanidades. — Nuevo presidente de la Universidad. — Transmisión del decanato de la Facultad. — Homenaje al doctor Alejandro Korn. — Por los egresados de la Facultad. — Servicio de librería anexo a la Biblioteca de la Universidad. — Reforma de Estatutos de la Universidad. — Conferencia de Extensión universitaria. — Acto de clausura de los cursos de 1930 en la Escuela graduada « Joaquín V. González ». — Ordenanza sobre materias previas — Designación de profesores suplentes. — Creación de institutos. — Reuniones bibliográficas.

LA PLATA

REPÚBLICA ARGENTINA

HUMANIDADES.

Imprenta y Casa editora CONI, Perú 684, Buenos Aires

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

HUMANIDADES

PUBLICACIÓN
DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

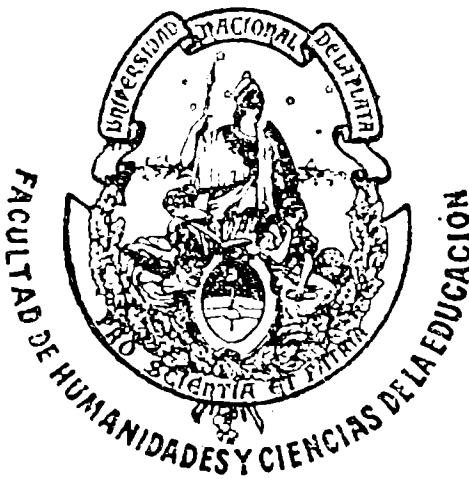
DIRIGIDA POR

TOMÁS D. CASARES

SECRETARIO DE REDACCIÓN : CARLOS HERAS

TOMO XXII

Filosofía y Educación



LA PLATA
REPÚBLICA ARGENTINA

1930

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Presidente

DOCTOR RICARDO LEVENE

Vicepresidente

DOCTOR DAVID LASCANO

Secretario general

SEÑOR SANTIAGO M. AMARAL

Miembros del Consejo superior

Instituto del Observatorio : director, doctor Juan Hartmann.

Instituto del Museo : director, doctor Luis María Torres; delegado, ingeniero Nicolás Besio-Moreno.

Facultad de química y farmacia : decano, doctor Luis Guglielmelli ; delegado, doctor Ángel Bianchi-Lischetti.

Facultad de ciencias físicomatemáticas puras y aplicadas : decano, ingeniero Juan A. Briano; delegado, ingeniero Guillermo Céspedes.

Facultad de ciencias jurídicas y sociales : decano, doctor David Lascano; delegado, (vacante).

Facultad de agronomía : decano, ingeniero agrónomo Delio Demaría-Massey; delegado, ingeniero agrónomo Julio Hirschorn.

Facultad de veterinaria : decano, doctor Alfredo Marchisotti; delegado, doctor Juan B. Mendy.

Escuela de ciencias médicas : director, doctor Francisco Rophille; delegado, doctor Daniel Greenway.

Escuela superior de bellas artes : director, señor Fernán Félix de Amador; delegado, señor Rodolfo Franco.

Facultad de humanidades y ciencias de la educación : decano, doctor Tomás D. Casares; delegado, señor Pascual Guaglianone.



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Decano

DOCTOR TOMÁS D. CASARES

Vicedecano

DOCTOR ALFREDO FRANCESCHI

Delegado al Consejo superior

Señor Pascual Guaglianone

Secretario

Profesor Carlos Heras

Consejeros académicos

Ernesto L. Figueroa, Rómulo D. Carbia, José R. Destéfano, José Rezzano, Fernando Marquéz Miranda y Sanson Raskovsky.

Delegados de los estudiantes

Pascual Lértora y José M. Lunazzi

CUERPO DOCENTE

SECCIÓN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Historia de la filosofía : profesor titular Ernesto L. Figueroa.

Lógica : profesor titular, doctor Alfredo Franceschi; suplente, señor S. Raskovski.

Psicología : profesor interino, Ernesto L. Figueroa.

Biología y sistema nervioso : profesor titular, doctor Christofredo Jakob.

Teoría e historia de las Ciencias : profesor titular, señor Alberto Palcos.

Gnoseología y Metafísica : profesor titular, señor Coriolano Alberini.

Estética : profesor titular, doctor Luis Juan Guerrero.

Filosofía de la educación : profesor interino, señor José Rezzano.

Ética : profesor titular, doctor Tomás D. Casares; suplente, señor Francisco Romero.

Filosofía contemporánea : profesor interino, señor Francisco Romero.

Introducción a la filosofía : profesor titular, señor Coriolano Alberini.

Legislación escolar : profesor titular, doctor Juan E. Cassani.

- Didáctica general* : profesor titular, señor José Rezzano, adjunto, profesor Juan Mantovani.
- Psicopedagogía* : profesor titular, doctor Alfredo D. Calcagno.
- Higiene escolar* : profesor titular, ingeniero Antonio Restanio.
- Seminario de ciencias de la educación* : profesor, doctor Alfredo D. Calcagno.
- Seminario de filosofía* : director, profesor Ernesto L. Figueroa.
- Lectura y comentario de textos filosóficos* : jefe a cargo del curso, doctor José Rodríguez-Cometta.
- Profesor extraordinario, profesor Francisco Legarra.

SECCIÓN HISTORIA

- Prehistoria argentina y americana* : profesor titular, doctor Luis M^a Torres; suplente, profesor Fernando Márquez Miranda.
- Historia argentina* : profesor titular, doctor Ricardo Levene; adjunto, profesor Mateo Heras.
- Historia de la civilización antigua* : profesor titular, señor Pascual Guaglianone.
- Historia de la civilización moderna* : profesor titular, señor José A. Oría; suplente, señor Ricardo Caillet Bois.
- Historia argentina contemporánea* : profesor titular, Profesor Carlos Heras.
- Historia de las religiones* : profesor interino, señor Pascual Guaglianone.
- Geografía económica y política* : profesor suplente, señor Romualdo Ardissoni.
- Geografía económica y política argentina* : profesor titular, doctor Juan José Nágera; suplente, señor Augusto Tapia.
- Geografía matemática* : profesor suplente en ejercicio, doctor Enrique Loedel Palumbo.
- Introducción a los estudios históricos argentinos y americanos* : profesor titular, señor Rómulo D. Carbia; suplente, señor Carlos Correa Luna.
- Sociología* : profesor titular, doctor Ricardo Levene; suplente, doctor Walter Jakob.
- Seminario de historia* : director, señor Rómulo D. Carbia.

SECCIÓN LETRAS

- Composición y gramática* : profesor titular, señor Arturo Marasso; suplente, doctor Carmelo M. Bonet; adjunto a cargo del curso de trabajos prácticos, doctor Augusto Cortina.
- Literatura castellana* : profesor titular, señor Arturo Marasso; suplente, señor Juan Millé Jiménez.
- Filología castellana* : profesor extraordinario, doctor Amado Alonso; interino, doctor Pedro Henriquez-Ureña.
- Literatura de la Europa Meridional y Septentrional* : profesor titular, señor Rafael Alberto Arrieta, suplente de Literatura de la Europa Septentrional, doctor Pedro Henriquez-Ureña.

Literatura contemporánea : profesor suplente en ejercicio, doctor José M. Monner-Sans.

Literatura argentina y de la América española : profesor titular, doctor Arturo Capdevila; suplente, doctor Arturo Vázquez Cey.

Literatura griega y latina : profesor titular, doctor Leopoldo Longhi; adjunto a cargo del curso complementario de literatura griega, doctor José R. Destéfano.

Griego (1^{er} curso) : profesor titular, doctor Leopoldo Longhi; suplente (2^o curso), doctor Ramón Miguel Albesa.

Latín (1^o y 2^o curso) : profesor titular, doctor Juan Chiabra; suplente (1^{er} curso), doctor Enrique François.

Lectura y comentario de textos literarios : jefe a cargo del curso, doctor Augusto Cortina.

Seminario de letras : director, doctor Carmelo M. Bonet.

INSTITUTO BIBLIOGRÁFICO

Director honorario : Ricardo Levene.

Secretario honorario : Carlos Heras.

Miembros : Alfredo D. Calcagno, Tomás D. Casares, Rómulo D. Carbia, Augusto Cortina, Carmelo M. Bonet, Ernesto L. Figueroa, José R. Destéfano, Livia C. Alesso de Ponsati, Rosa Donatone y María Sara Pinto-Álvarez.

SECCIÓN DEL PROFESORADO EN IDIOMAS VIVOS

Director honorario : señor José A. Oría.

Gramática francesa moderna : profesor interino, señor José A. Oría.

Idioma francés (conversación, composición, fonética) : profesora interina, señorita Elisa E. Bordato.

ESCUELA GRADUADA « JOAQUÍN V. GONZÁLEZ »

Director : profesor Vicente Rascio.

Secretarios de turno : profesora Romilda P. de Mendióroz y señor Antonio Rascio.

Profesores : Matilde E. de Blanco, Zulema Briasco, Esther Brito, Rosa Castells, Arminda B. de Casterán, Isabel Castro, Cristina M. de Ceppi, Margarita B. Godoy, Adela M. de Heras, María E. L. de Desmarás, Emilia B. de Pérez Duprat, Agustina Fonrouge-Miranda, Otilia I. P. de Izurieta, Magdalena Quijano, Lidia B. de Raymond, Idalia G. de Sagastume, Amelia N. de Silva, Susana Soula, Elvira Vicentini, Delia Zapata, José V. Caselli, Jorge Cueto Ossa, Jorge Garbarino, Federico Garbet, Arturo M. González, Eduardo Szelagowsky.

HUMANIDADES

SAN AGUSTÍN ⁽¹⁾

Señor Decano,
Señoras y señores:

El veintiocho de agosto del año 430, moría en su sede, el obispo de Hipona, Aurelio Agustino. Mil quinientos años han transcurrido. Por sobre su tumba pasó la borrasca de los vándalos, la reconquista bizantina, la invasión de los sarracenos, el avance de los franceses, todo el flujo y reflujo de las contiendas históricas. El olvido no pasó. Su genio sigue presente hasta nuestros días.

Aun en los tiempos de mayor penuria, de generación en generación, se transmiten casi íntegros los documentos de su obra espiritual. Y no como peso inerte de la erudición sino como acción e impulso constatemente renovado. En estos quince siglos no hubo un instante en que su nombre no se pronunciara en un púlpito o una cátedra, en que un alma acongojada no le haya pedido consuelo o requiriera su enseñanza.

No sólo en el recinto de la Iglesia, que le venera como padre y santo, dondequiera que en el orbe occidental se recuerde a los grandes maestros, se ha de celebrar este aniversario. En el

(1) Conferencia pronunciada en el aula mayor, el 29 de agosto, en el acto organizado por la Facultad, conmemorando el XVº centenario de la muerte de San Agustín. En dicha oportunidad el decano doctor Tomás D. Casares, pronunció el siguiente discurso :

« La palabra *vida* tiene en nuestros días algo de mágica. Decir de una obra, una institución o una actitud individual que carece de vida, es como pronunciar contra ella una condenación definitiva y absoluta. Y esa misma vida cuya ausencia parece que invalida las cosas humanas, tendría la vir-

abigarrado espectáculo de las múltiples tendencias contemporáneas habrá una tregua para rendir este homenaje, pese a todas las disidencias. Y es justo advertir cómo también en esta casa, con el alto concepto de sus funciones, ha llegado el momento de podernos congregarnos, con plena libertad de espíritu y sin mengua de nuestras convicciones, a cumplir con el deber de hombres cultos.

De padre pagano y de madre cristiana nació Agustín. No fuera este un hecho histórico, lo supondríamos una simbólica

tud de justificarlo todo por el mero hecho de su presencia. Estamos sin duda ante un juicio que tanto puede expresar una altísima verdad como ser encubridor de una lastimosa declinación humana. Todo depende de lo que haya de significarse mediante la palabra vida.

« Descartemos por de proto la invitación a exaltar el hecho físico de la vida, porque ninguna realidad física se justifica por sí misma; y ello es más evidente cuando lo físico integra una realidad, como la de la persona humana, en la que hay elementos que lo trascienden, esto es, elementos *metafísicos*.

« Nada profundo ni perenne, y lo que es más grave, nada específicamente humano podemos esperar de las exaltaciones dionisiacas, ni de las jactancias viriles. Por lo demás « las buenas causas — acaba de escribir el doctor Korn — no suelen necesitar tanto énfasis ».

« ¿Habrá, pues, que entender el culto de la vida como el derecho a vivirla con total espontaneidad, con absoluta autonomía? No. El mero vivir adquiere dignidad humana, deja de ser un simple espectáculo biológico, cuando el vivir se subordina a principios, cuya superioridad es tan innegable que no se discute su derecho a exigir hasta el sacrificio mismo de la vida.

« La espontaneidad y la autonomía absolutas se compadecen mal con esa subordinación contra la que nadie puede, sin embargo, rebelarse sin sacrificar la dignidad, que es decir la personalidad. La afirmación de la personalidad a toda costa remata pura y simplemente en una afirmación de la individualidad animal; es como un desplante que consistiera en un salto hacia atrás.

« A no ser, se apresurarán a decirnos los Kantianos, a no ser que la humana voluntad se dicte a sí misma la norma a la que le es indispensable subordinarse para dignificarse. No he de convertir este acto en la audiencia pública del viejo pleito entre immanencia y trascendencia. Quiero agregar simplemente — y con el propósito ulterior que declararé enseguida, — que el mérito de la conducta humana, cuyo primer requisito es la subordinación a que nos hemos referido, depende tanto de la trascendencia del principio subordinante, cuanto del valor propio de este; de lo

leyenda destinada a expresar el doble abolengo de este hijo espiritual de la fe cristiana y del pensamiento griego. Ya en el ánimo del adolescente debió chocar la tradición paterna con la piedad de la madre. Este conflicto perdura al través de toda su vida. En su vigorosa personalidad persiste una dualidad irremediable entre el impulso apasionado que mueve el corazón y el raciocinio dialéctico que cautiva su mente. Ambos factores labran su ánimo con igual vehemencia y ambos supo expresar con igual eficacia. En una síntesis viviente quisiera concordar su

que la vieja escolástica — permíteme el doctor Korn — llamaba el valor ontológico.

« Y bien; la norma que inspiró a San Agustín aquella vida de admirable plenitud tan no era creación suya que el primer acto de subordinación a ella consistió en el sacrificio substancial que San Agustín le hiciera de la autonomía con que paseó antes de su conversación por casi todas las actitudes espirituales de su tiempo.

« Y a pesar de la sumisión a un principio trascendente todo en San Agustín es supremamente vivo. Pero no es la vida de San Agustín como aquellas *naos de ofir* que evoca Ortega, espléndidas y cargadas de perlas hasta los bordes. El esplendor de la vida agustiniana está en su desnudez; el ímpetu biológico es comprimido hasta que se convierte en anhelo de eternidad suprasensible, y se levanta como una tenue y purísima llama azul que devora o transfigura todos los apetitos. Tampoco es afirmación de señorío, voluntad de potencia. La humildad de San Agustín es ardiente, como todas sus virtudes; para quién juzgue con frivolidad casi parecería un orgullo. Mas a poco que se frecuente el tono afirmativo y como de impetuosa suficiencia que pone San Agustín en todas sus palabras, se descubre que no es el de quién se pretenda señor de la verdad, sino el de quién se juzga heraldo de ella, servidor fiel que proclama la verdad de su Señor con ardiente arrebatado porque tiene fe en ella. Siendo así, la condición del valor y la fuerza de esa prédica tiene que ser la negación de sí mismo en que viva su autor. Esta es la realidad profunda de la vida agustiniana en lo que se refiere a autonomía y afirmación de personalidad.

« ¿Sobre este doble renunciamiento, el de la vida sensible y el de la afirmación personal, se iergue acaso en San Agustín la vida escueta de una inteligencia bizantina que ignora la realidad circundante y opera con los conceptos sin preocuparse de su contenido? No, la vida apasionante de San Agustín, que no es ebriedad de pasiones ni ebriedad de orgullo, tampoco es ebriedad racionalista. Pocas veces habrá tenido un enemigo más enérgico el conocimiento entendido como prurito de saber. Peregrinó tras la verdad durante largos años dolorosos, pero no la buscaba para jactarse de poseerla, sino por que sabía que en esa posesión le iba la vida. ¿Pero, qué

afecto sentimental con el reclamo lógico de su razón. Todavía imaginamos escucharle cuando, en su prosa, tan recia, tan vivaz, parece contender consigo mismo. Toda su vida es una cadena de polémicas, con el paganismo, con los maniqueos, con los donatistas, los arrianos, los pelagianos, con cuanta secta se le cruza por delante. Le absorbe el afán de identificar su fe con su verdad.

La vida externa de San Agustín se desenvuelve sin mayores vicisitudes. Pasados los años de la iniciación, durante cuarenta

vida podía alentar sobre aquellos dos pronunciamientos? « ¿Qué tienes que no lo hayas recibido? » había dicho San Pablo a los Corintos; y al cabo de trescientos años, las palabras iniciales de las Confesiones parece como que prolongan y concluyen el apóstrofe de Pablo : « *fecisti nos ad te et inquietum est cor nostrum, donec requiescat in te* ». A manera de salmo podríamos enlazar, alternándolos, pensamientos de Agustín y sentencias de Pablo. La luz definitiva, el soplo que había de levantarle sobre toda delectación temporal, lo halló San Agustín en un pasaje de San Pablo; y en un pasaje del Apóstol hallamos el secreto de esa vida en holocausto a la cual San Agustín castigó y quebrantó las solicitudes de todo otro vivir. « Ya no soy yo quién vive. Es Cristo que vive en mí (Gálatas, 2, 20).

« Este esplendor de espiritualidad solo se logra por la contemplación que es un verlo todo en su Primer principio, y hacerlo todo en orden a su Causa primera. La plenitud de este vivir altísimo que es la contemplación requiere el sacrificio de muchas formas de vida que son como espesos telones interpuestos entre nosotros y nuestra razón de ser; pero salva intactas y purificadas las dos facultades en que ciframos el legítimo orgullo de nuestra condición humana. La contemplación agustiniana no es un mirar estático; es un acto de voluntad, un tenso anhelo de posesión. Su principio está en el amor que es la última llave de los secretos supremos. Pero la contemplación agustiniana es formalmente un acto de inteligencia. Porque sólo el conocimiento nos pone en el camino de la verdad, sólo el conocimiento, ejercicio de la más alta facultad humana, puede ponernos en el camino de la beatitud, que es el fin de la vida.

« El proceso de ese conocimiento constituye la filosofía de San Agustín. Filosofía viviente, que consiste en un conocer y un conocerse para saber lo que se debe ser.

« Os va a decir cual es ese proceso quién ha personificado egregiamente en el pensamiento argentino el anhelo de que la filosofía trascienda la cátedra y los textos, y penetre en el alma como un instrumento de dignificación humana.

« A su autoridad entrego la evocación de San Agustín, en el décimo quinto centenario de su tránsito. »

se consagra a su ministerio en el modesto ambiente de una ciudad de provincia; no aspira a otros honores ni a actuar en más amplio escenario. En cambio, en contraste con esta apacible austeridad, qué peripecia dramática ocupa su fuero interno.

Su alma heroica no consiente soluciones ficticias, no transige con flojos compromisos, no se aviene a dejar en pie alguna duda. Con una entereza audaz, como si se tratara de esperpentos visibles, acomete cuanto enigma hostiga la mente humana, sin curarse de que al caer vencido un problema, retoña en nuevas obsesiones. Y no por solaz teórico. Toda cuestión que plantea le remueve las entrañas; en la disquisición más sutil palpita su emoción. Habla siempre de sí mismo, dice Yo, como si tan luego en su alma se hubieran dado cita todas las angustias de los mortales.

«En inquietud, oh Dios, zozobra el corazón en tanto no descanse en tí». Mil veces citado, este clamor es la definición clásica del anhelo religioso. También San Agustín en horas propicias, libre de todas las ataduras terrenales, habrá alcanzado este reposo. Sin embargo, para él nunca se convirtió en un quietismo contemplativo. Acción espiritual, pero al fin acción, fué el destino de su vida, militante hasta la ancianidad gloriosa.

El santo habló mal de su juventud. Con manifiesta injusticia; la juzgó sin indulgencia, con el concepto ascético de sus años maduros. Condenó extravíos que ante el criterio mundano apenas si fueron faltas veniales. Nada grave tenía que reprocharse. Sus años juveniles fueron consagrados al estudio, a la labor, a la adquisición de la más alta cultura contemporánea, a la disciplina de sus dotes naturales. Del villorrio natal partió en busca de horizontes más abiertos. En Cartago, en Roma, en Milán le ahinca el deseo de saber, de crecer en espíritu, de ahondar los secretos de la vida. Sin esta mocedad Agustín no habría sido quien fué. En el trato directo con el mundo y con las gentes, había de adquirir la experiencia, bien amarga a veces, de la realidad vivida, la maestría de la expresión oral y escrita, el conocimiento de las encontradas corrientes ideológicas, el conocimiento sobre todo de la filosofía griega. Por cierto, una juventud bien empleada.

Es que Agustín no halló su fe en el camino de Damasco. La

halló por sendas extraviadas y en penoso esfuerzo. Le atrajeron primero los maniqueos, secta de origen oriental, que enseñaba la existencia de dos entidades metafísicas, principios del bien y del mal. Se inclinó luego al escepticismo de la Academia, posición meramente negativa, la menos adecuada a un espíritu sediento de verdad. Los neoplatónicos por fin le abrieron la vía que había de conducirle a su conversión.

En la misma época en que nacía el Cristianismo, la filosofía griega llegaba a su último período, cuyo centro no fué Atenas sino Alejandría. Después de constituídas las cuatro grandes escuelas áticas la especulación había girado por siglos dentro o en torno de los viejos sistemas sin lograr nuevas creaciones. El auge creciente del escepticismo engendró la reacción. Las relaciones estrechas con el oriente, la intervencion de gentes helenizadas pero de estirpe extraña, determinaron en el ambiente heterogéneo de Alejandría el surgimiento del Neoplatonismo. A las fuerzas agotadas del racionalismo griego se incorporó un elemento desconocido, la intuición intelectual de matiz más o menos místico, de enjundia más o menos religiosa. En Plotino este movimiento halló su representante más conspicuo. El asunto fundamental es la noción de la divinidad concebida como un ente supertranscendente, insaccesible al conocimiento directo. Para establecer una relación entre Dios y el hombre habrá que imaginar una serie de fuerzas mediadoras. En un proceso eterno, la realidad emana de aquella fuente ignota y retorna a ella.

Las ideas difundidas por estas escuelas, no podían menos de ejercer su influencia sobre la sistematización dogmática del Cristianismo, antes y después del Concilio de Nicea. Los escritores católicos tienden a atenuar o a silenciar este influjo ideológico. Se explica; les guía un interés teológico e importa a sus fines derivar la doctrina exclusivamente de los textos sagrados o de la tradición propia. Si acaso se notan coincidencias con la especulación filosófica esto no debería sorprender, pues, ya a juicio de Philon de Judea, Platón había plagiado a Moisés. La fábula fué acogida por los autores cristianos y se robustece de vez en cuando con un hallazgo feliz en el cánón bíblico o con una exégesis ingeniosa del texto literal.

Pero el hecho histórico no es discutible. Escasa o casi nula la influencia de la filosofía griega en los primeros siglos de la expansión del Cristianismo, se acentúa en el siglo IV y V a medida que ocupa una posición dominante y conquista la adhesión de las clases cultas. No podía ocurrir otra cosa entre hombres de habla y de cultura griega. Ni es más grave este hecho que siglos más tarde el imperio de Aristóteles en la Escolástica.

Hay toda una línea de autores cristianos que con especial consecuencia mantiene la tradición neoplatónica. Se inicia con aquel Orígenes que en la historia del dogmatismo ocupa un lugar tan eminente como ambiguo. Se continúa por los tiempos con el supuesto Areopagita, con Juan Escoto, con el maestro Eckardo, llega hasta el cardenal de Cusa y de ahí por numerosos canales hasta nuestros días. Representan todas tendencias místicas, siempre al margen de la Escuela, al margen con frecuencia de la ortodoxia.

No pertenece Agustín a este grupo. Maestro es y no discípulo. Pero él mismo, con su precisión habitual, confiesa cuanto debe y cuánto no debe a la filosofía de los gentiles. A Sócrates y a Platón les hace justicia sin disimular cuánto los admira. También los estoicos dejaron algún rastro en su espíritu. No así Aristóteles. No debió serle un espíritu afín. El cerrado intelectualismo objetivo, la subordinación lógica de todos los impulsos espontáneos no podían conciliarse con el arrebatado cálido de este temperamento tan reñido con la serenidad helénica.

Antes de dar el paso definitivo completa sus estudios con el de la *Biblia*. En largos soliloquios pesó por última vez su resolución y se decide. Nunca se decidía a medias. Es una nueva vida la que inicia. Todo en adelante, cuanto ama y cuanto sabe, se pone al servicio del fervor religioso.

Veamos los fundamentos de su verdad. En torno nuestro el mundo despliega ante nuestros sentidos su panorama con la pretensión de ofrecernos un cuadro verdadero. La realidad sensible empero sólo la conocemos en cuanto la pensamos. Por fuerza hemos de creer en su existencia, demostrarla no podemos. Percibimos su forma aparente sin poder penetrar en la esencia misma de las cosas; las cosas en sí no las captan los sentidos.

Por otra parte el mundo empírico supone las nociones de espacio y de tiempo. El espacio es solamente el orden natural de las cosas; fuera del mundo material carece de razón de ser. A la idea de tiempo Agustín la hace objeto de un análisis minucioso. Rechaza la definición aristotélica; el tiempo no es el movimiento de los cuerpos. En realidad el pasado sólo existe en nuestra memoria, el futuro en nuestra expectativa y el presente es el momento escurridizo que apenas nace se desvanece. En la mente, que en triple función recuerda, espera y atiende, no fuera de ella, se halla la noción de tiempo. Sin memoria no habría tiempo. Antes de la creación no hubo tiempo ni espacio. Condicionada por estos dos enigmas, la realidad sensible, problemática por sí, lo deviene aún más.

Estudien las ciencias físicas este conjunto de apariencias, registren sus leyes y llenen su cometido sin restricción alguna, pero no se imaginen poseer un conocimiento cierto. Su verdad relativa no afecta la verdad superior, que no es esa la verdad que buscamos.

¿Dónde pues hallaremos la certidumbre? Demos la espalda al mundo empírico; examinemos la propia conciencia. Aquí ocurre algo excepcional. «Pienso, dudo, me equivoco quizá, pues bien, aun para equivocarme es menester que yo exista. Luego aquí hay un hecho cierto, el hecho de mi propio ser. Y bien, veo que no sólo pienso, que también tengo conocimiento de este hecho y que lo amo». La inteligencia y el afecto nos franquean el paso hacia el mundo inteligible. Una luz interior me guía; de un salto paso de lo relativo a lo absoluto. Agustín dice Dios.

Lo conozco y lo siento, ¿podré comprenderlo? No ciertamente por el intelecto. Las categorías — Agustín enumera las aristotélicas, — no son aplicables a la divinidad. Ni siquiera el concepto de substancia en su sentido corriente. Pero de aquí no se sigue ninguna conclusión agnóstica. Poseemos otra capacidad cognoscitiva, el lumen intelectual, reflejo aunque pálido de la luz divina que nos ofrece la evidencia de la verdad metafísica.

Esa misma inspiración superior se nos revela aún en otra fuente: los textos sagrados. Según éstos el hombre fue crea-

do a imagen de su Creador. De ahí una analogía mental, suficiente para expresar lo inefable en conceptos y términos humanos.

Queda todavía un escollo. La exégesis escabrosa del texto podría sugerir distintas interpretaciones. El riesgo de opiniones arbitrarias sólo puede evitarse por imperio de una alta autoridad. Esta autoridad, la última instancia, reside en la Iglesia universal.

Porque es preciso creer para entender y entender para intuir!

Permitid que me detenga un instante. No deseo incurrir en la sospecha de un anacronismo monstruoso. Toda la evolución de la filosofía moderna arranca de aquel apotegma axiomático que solemos atribuir a Descartes. No lo ignoro, pero señores, de manera clara y precisa, el apotegma de Descartes se halla en San Agustín. Lo mismo que el recurso a la conciencia como punto de partida del intento filosófico.

El mundo empírico es fenomenal, el tiempo es subjetivo, las categorías del entendimiento no son aplicables a lo absoluto. Estas afirmaciones posiblemente han traído el recuerdo de un ilustre filósofo del siglo XVIII. La dignidad atribuída a la memoria y a la intuición inmediata tal vez ha evocado el nombre de un ilustre contemporáneo. Confíad en mi palabra; estas ideas y algunas más fueron pensadas ha mil quinientos años. Así es de actual, tan cerca de nosotros está el pensamiento de San Agustín.

La enumeración escueta de los elementos de la gnoseología de San Agustín, no nos entrega el secreto de su filosofía. Estos elementos sólo adquieren vida en su aplicación al impulso místico de la voluntad. Son los medios del conocimientos, ¿cuál es el fin? « Quiero, dice, conocer a Dios y al alma. Nada más? nada menos! »

Esto importa proyectar una teodicea y una psicología. Pero no nos imaginemos ni por un momento que San Agustín se propusiera escribir dos tratados metódicos. Su concepto de Dios y del alma es el argumento básico de todas sus obras, las penetra y las vivifica, ya lo comprima en párrafos de densa lógica, ya lo afirme con dogmática suficiencia, ya lo diluya en la efusión de su sensibilidad afectiva. Es el tema del cual irradia.

su enseñanza y su doctrina; el broche que sujeta los sueltos pliegues de su palabra. Apenas se dispersa, ya se reconcentra. No concibe asunto de mayor interés; cuanto medita y escribe se refiere a la vinculación del alma con Dios.

¿Por qué tanto afán? ¿Acaso el Dios de San Agustín necesitaba ser demostrado? En manera alguna; no era un Dios cuya existencia pendiera de la estructura de un silogismo. No era tampoco un Dios antropomorfo, trasunto magnificado de las virtudes humanas. San Agustín le define: « Dios es el ser mismo. No ha sido ni será; simplemente es. En Dios nada comienza y nada termina. » Pero esta definición abstracta se ha de conciliar con el Dios, espíritu vivo que le colma con su plenitud, de continuo presente a su fe. El Dios que es eternidad inmutable y el Dios con quien alterna, que en coloquios apasionados interroga e impreca. El Dios sin atributos y aquel que es suma Verdad, Bondad y Belleza, que como Providencia rige el destino de los pueblos y de los hombres, es amparo en nuestras tribulaciones e interrumpe con el milagro la secuela normal de las cosas.

Alguna vez recuerda que los caminos del Señor son inexcusables; no obstante San Agustín avanza por estos caminos hasta caer exhausto. « Ignoro », suele exclamar. Pero este ignoro nunca es definitivo. En hora más propicia, con el auxilio divino, espera poder penetrar más allá o confía que otro pueda ser más favorecido. Jamás hubiera dicho como aquel escéptico creyente que el corazón tiene sus razones, que la razón no conoce. Es cierto, la comprensión de Dios se reduce a comprender que es incomprendible. Airado se yergue y exclama: « ¿ Acaso tú te imaginas haberle comprendido? Pues no le comprendes ». Con citas de San Agustín se podría construir una teología negativa, semejante a la de los grandes místicos. Pero otras citas destacarían al gran dialéctico que no se cansa de investigar el pensamiento y la voluntad de Dios.

En este espíritu complejo chocan y se allanan los impulsos más diversos. La acción de Dios la vemos en todas partes, porque en Él vivimos, en Él nos movemos, en Él somos. Sin embargo la distinción entre el Creador y la criatura es absoluta. Ninguna veleidad panteísta perturba el ánimo de San Agustín. No

sólo por oponerse a su credo; le repugna en sumo grado identificar a Dios con los aspectos ingratos del proceso natural. También la absoluta unidad de Dios la exalta en un monismo casi semita. Las tres hipóstasis sin embargo son parte de su fe; el misterio de la Trinidad desafía y solicita una comprensión racional. Ante todo trata de diferenciarla de las tríades neoplatónicas, emanaciones del supremo ser. Dios no ha delegado su poder en ningún demiurgo.

Ante este caso tan difícil, otra vez se vuelve hacia la conciencia. En ella descubre como un remedo de la Trinidad; una analogía manifiesta en varios modos. El alma es Ser, Vida y Conocimiento, o es Memoria, Intellecto y Voluntad, o es Ser Entendimiento y Amor. Puede valerse de símiles distintos porque a su juicio las formas de la actividad psíquica no constituyen facultades autónomas. Son meras funciones de la unidad esencial. No hay para qué destacar cuánto se aproxima esta manera de ver a teorías fundamentales de la psicología actual. Así también cuando en la memoria distingue el factor de la persistencia — de la duración dirían otros — y en la voluntad el factor dinámico que estatuye los fines. La voluntad, motora del alma, ejerce de consiguiente un predominio sobre todas las funciones psíquicas, el intelecto inclusive. Rectamente inclinada halla su finalidad en el amor a Dios. No es éste por cierto, el amor intelectual de Espinosa. No la razón, la voluntad es el núcleo central de la personalidad, su primado decide del mal y del bien.

La Bondad reside en la voluntad buena. De ahí una ética que se condensa en la atrevida fórmula: « Ama, y haz lo que quisieres ».

Pero esta voluntad ¿ es dueña de su actitud? ¿ Es realmente libre? Uno tras otro surgen los grandes problemas metafísicos: la relación de lo singular con lo universal, la del Bien con el mal, la de la libertad y de la necesidad; en el idioma de San Agustín, la relación del alma con Dios. En la polémica con los maniqueos admite la decisión libre de la voluntad. El dualismo de esta secta enseñaba la existencia de un principio del Bien frente a otro del mal. La flaqueza humana podía pues referirse a un origen trascendente y la responsabilidad quedaba

muy disminuída. San Agustín no podía consentir en la limitación de Dios por una entidad de igual jerarquía. Tampoco cabía suponer a Dios autor de la iniquidad. La culpa por fuerza, había de recaer sobre la voluntad humana; el mal es una privación, un apartamiento voluntario del Bien, el olvido de la ley del amor. Pero ¿cómo el omnipotente lo tolera? ¿Cómo el omnisciente no lo ha previsto? Cuestiones ociosas de aparente gravedad que la teología y la metafísica eluden con soluciones verbales. Soluciones que no descansan en sus fuerzas lógicas sino en la fe que las inspira. Cuando la fe llega a faltar se exhiben en toda su vacuidad.

Años más tarde otra polémica estalla. Esta vez contra los pelagianos, para quienes la salvación o la perdición dependía exclusivamente del libre albedrío. Ahora San Agustín modifica su posición. En el transcurso de la controversia llega a desarrollar su teoría de la predestinación. *Ab eterno* está dispuesto quiénes han de ser los réprobos y los elegidos. Nada puede el hombre contra los designios inexcrutables. No es esta la ocasión de explayar la trascendencia teológica de esta alambicada discusión. Pero en su fondo se esconde un gran problema filosófico.

Tan sombría visión de la justicia de Dios implica un determinismo metafísico que puede parangonarse con el determinismo físico que la concepción mecánica del universo nos ha ofrecido como un postulado de las ciencias exactas. En uno y otro se anularía la personalidad humana. Pero muy lejos está San Agustín de aceptar semejante conclusión. Había defendido contra los maniqueos la autonomía de la personalidad, no entiende haberla sacrificado a los pelagianos. Tampoco puede conceder que se anule a Dios. Estamos pues en presencia de una antinomia y del esfuerzo por concordar sus términos opuestos. La antinomia en este caso es la afirmación conjunta de la necesidad y de la libertad. Bien podría dejársela en pie y confiar como los místicos que en el seno abismal de lo eterno han de coincidir los opuestos. A actitud tan simple se opone el racionalismo que a todo trance quiere entender.

De ahí contradicciones e inconsecuencias. No pudo evitarlas quien se había habituado a no retroceder ante ningún enigma.

El ardor teológico le ha arrastrado a un debate estéril, cuando sin salir de su propia obra le sobran los elementos necesarios para resolver la aparente paradoja. ¿Cómo no advertir, por ejemplo, que la supuesta presciencia divina es un pobre antropomorfismo ante un Dios que ve las cosas en eterno presente y no en sucesión temporal? Nada tiene que prever puesto que para él no hay futuro. El empeño de encerrar lo absoluto en las limitaciones de la realidad tempo-espacial es una quimera; quien menos lo desconoce es el mismo San Agustín. Sin embargo, siempre lo vuelve a tentar esta aventura, excesiva para la razón. Lleva el raciocinio analítico a últimas e ineludibles antinomias rehacias luego a toda síntesis racional. Verdad tardía. Siglos habían de transcurrir, antes que el espíritu equilibrado de Tomás de Aquino, reconociera la existencia de problemas supraracionales. Si limitó el número de los casos, no por eso dejó de enunciar el principio, y fué éste el primer asomo de agnosticismo en la filosofía medieval.

La influencia póstuma de San Agustín escapa a toda medida. Fué él como el último don de la cultura greco-latina. En pocos lustros después de su muerte se derrumban los restos del imperio de Occidente. Perdida ya la Galia y la Iberia, también el África del norte y la misma Italia caen en poder de los bárbaros y de la barbarie. Hasta la renovación del Imperio por Carlo Magno corren cuatro siglos, período en el cual sólo se salvan vestigios de la civilización antigua. San Agustín es el único faro. Renace después el amor a la especulación teológica y filosófica y aún por cuatro siglos más, hasta el XII, predomina su ascendiente.

Resulta empero difícil abarcar la totalidad de su obra. Unificada solamente por el fuerte vínculo de su personalidad se disgrega luego en fragmentos heterogéneos. Los epígonos, según su carácter, capacidad y propósito, le toman cada uno la parte que les cuadra. Los racionalistas se atienen a su poder dialéctico y lo degradan poco a poco en un pedestre trajin logístico. Los místicos, sin alcanzar su vigor, se satisfacen con su visión de lo eterno. Los casuistas en fin, parodian al exégeta y se complacen en minucias, torpes curiosidades como dijera San Bernardo de Clairvaux. Entre tanto, en las habituales reyer-

tas de la cátedra, en el caudal de las ideas agustinianas se surten, unos y otros, los contrincantes.

Sobreviene con el tiempo el dominio de Aristóteles en las escuelas. Pero aun en los grandes escolásticos del siglo XIII persiste la influencia de San Agustín, si bien se hubo de adaptar a una sistematización extraña a su genio desbordante.

En el siglo XVI vuelve a ser de una actualidad inmediata, con motivo de las agrias discusiones, sobre la justificación por la fe o por las obras. Otro tanto ocurre en el siglo siguiente. La interpretación de Jansenio halló un fuerte reparo en la congregación de Port-Royal. Se le asoció un espíritu tan selecto como el de Pascal.

Las afinidades de la filosofía moderna con San Agustín desde Descartes hasta Schopenhauer, son evidentes. Se ha llamado a San Agustín. el primer hombre moderno; con razón si tenemos en cuenta la intensidad subjetiva de su vida interior y el carácter de su filosofía asentada sobre los datos de la conciencia.

Por lo demás su influencia no se ha extinguido. En nuestros días contemplamos un resurgimiento metafísico, vaga tentativa más que realidad, sobre cuya importancia no he de emitir ahora un juicio. Resultaría demasiado despectivo. Quiero recordar sólo el caso reciente de un gran talento malogrado que en algún episodio de sus múltiples devaneos, se imaginó haber descubierto a San Agustín como una tierra nueva, una tierra de promisión.

Disculpad si he abusado de vuestra indulgencia. No es fácil diseñar la personalidad de San Agustín en el marco de una conferencia. Ante semejante tema se impone la modestia. Pero si he sido medianamente feliz, al través de la bruma de quince siglos, habréis divisado una de las más altas cumbres del pensamiento humano.

He dicho.

ALEJANDRO KORN.

LA ESCUELA ACTUAL

EN PRESENCIA DE LAS EXIGENCIAS DE LA PSICOLOGÍA

INTRODUCCIÓN (1)

¿Es necesario transformar la escuela o reformarla?

Distingamos en primer lugar los fines y los medios. Si se habla del *fin*, hay que transformar la escuela. El fin de la escuela nueva no es ya la adquisición de conocimientos inscritos en los programas, sino la conservación y el acrecentamiento del poder espiritual del niño. Este espíritu es a la vez el punto de partida y el fin; el crecimiento es un dinamismo. Pero si se habla de los *medios* de la escuela, de los métodos, del uso de los libros, no se trata de una revolución, sino de una distribución nueva de materias reunidas por la paciencia de millares de educadores del pasado.

Los filósofos Campanella y Giordano Bruno declaraban que la vida está hecha de poder, saber y querer. La escuela de ayer ponía el saber en el primer plano y descuidaba el poder. La escuela de mañana pone en el primer plano el poder y con-

(1) En agosto próximo pasado, el doctor Ferrière desarrolló en la Facultad un ciclo de conferencias sobre los principios de la Escuela activa. El trabajo que publicamos corresponde a la conferencia del día 6. Al inaugurarse el ciclo de conferencias hablaron el decano de la Facultad, doctor Tomás D. Casares, y el profesor de Didáctica general, señor José Rezzano.

Dijo el doctor Casares :

« La pedagogía es ciencia en cuanto es filosofía, vale decir, discernimiento de los primeros principios. Fuera de ello, es sobre todo un arte. Y

sidera que el saber debe servir para aumentar el poder del espíritu. Su síntesis es el querer; querer los *fin*es útiles y necesarios de la vida y de la ciencia, y los *med*ios que conducen a esos fines.

como tal no ha de juzgársele en los preceptos sino en las realizaciones. El educador ha de proceder, como el artista, por una suerte de inspiración en su propósito de hacer triunfar en el alma del niño todo principio de bien. Las teorías podrán decirle al educador que en el niño todo es bueno y que educar es pura y simplemente exaltar virtualidades recónditas; o decirle que, por encima del niño y de quien lo educa, hay un orden invencible ajeno a la acción del hombre, y que, por lo tanto, educar es adaptar. El buen educador sabe, como el buen artista, que el bien lo mismo que la belleza sufre violencia. Una violencia exterior que en el caso del artista es la rebeldía de la materia, y en el de la educación las conspiraciones del ambiente; y una violencia interna que en el caso del artista es la tendencia a subordinar la creación de la belleza a la gloria personal; y en el de la educación la fuerza de todo lo infrahumano que late en el fondo del hombre desde la primera edad. Pero el buen educador sabe también, como el buen artista, que esas violencias no son insuperables cuando se las combate con *amor*. El amor, que es el secreto del arte, lo es así mismo de la educación. Y el amor verdadero, que transfigura purificando, es un darse rendidamente a una perfección que nos trascienda; es un sacrificarse y sacrificarlo todo en holocausto a ella. Esto quizá no lo sepan muchas madres, lo que no obsta para que nadie lo enseñe como ellas en la práctica humilde de todos los días. Es muy alto, más alto que el que deriva de prestigios doctrinarios, el honor que tenemos el deber de tributar a quien vive para los niños con el desinterés y el sacrificio, con que una madre dedica a sus hijos la propia vida. Ese tributo es el que hoy presento en nombre de la Facultad de Humanidades a nuestro huésped, el señor Adolfo Ferrière, cuya presentación entrego a la autoridad del profesor señor Rezzano. »

A continuación el profesor Rezzano, en nombre de sus colegas de la Facultad, pronunció el siguiente discurso :

« Señor decano,

« Señoras, señores :

« Esta tribuna ha sido prestigiada ya por la presencia de educadores eminentes de otros países. Una expositora brillante como María de Maeztu, una personalidad genial como María Montessori, una autoridad consagrada como Lorenzo Luzuriaga, una figura joven y promisoro como Rodolfo Llopis la han ocupado.

« Tócale honrarla hoy al ilustre educador suizo doctor Adolfo Ferrière. Ya es un título para nosotros el de ser hijo de aquella nación, modelo de democracia. Parécenos que ella, con sus contrastes de diferentes razas, de

Esta inversión de valores supone mayor número de cambios de los que pudiera creerse a primera vista. Tenemos algunos ejemplos, mostrando en cada caso, en el dominio de los exáme-

diferentes lenguas, de diferentes religiones, unificadas en un alto concepto de misión histórica, ha sido siempre tierra propicia para producir hombres esclarecidos que encarnen el espíritu de la educación en lo que tiene de más universal y de más profundamente humano. Recordemos que, en el siglo XVIII, Juan Jacobo Russeau produce con el *Emilio* la obra pedagógica de más rápida y extensa difusión; que en el siglo XIX el pensamiento de Pestalozzi se encarna en el primero de los sistemas de educación de carácter verdaderamente universal, que hizo posible la realización de la vida democrática en todo el mundo civilizado.

« En el siglo que corre, Adolfo Ferrière es el más eficiente y entusiasta propagandista en lengua francesa — que es decir en lengua universal — de la doctrina de la nueva educación.

« En su copiosísima obra escrita; en sus libros — ya traducidos a casi todas las lenguas cultas — en la revista, en las conferencias, su prosa alcanza un poder de expresión y una fuerza comunicativa que le asemeja a Rousseau, e infunde, aún a las verdades e ideas viejas, una nueva vida y las convierte en semillas aladas que vuelan y fructifican rápidamente.

« En el nuevo día que para el mundo pedagógico significa el movimiento de la nueva educación que se inicia con el siglo, puede afirmarse que Ferrière es el primero que desde su amanecer observó con estudioso amor aquellas escuelas que antes que las otras recibieron los primeros resplandores de la aurora. A partir de ese momento, primero desde la Oficina central de la Liga de las escuelas nuevas que creara en 1899, y luego desde la dirección de la revista *Pour l'ère nouvelle* donde lo vemos encaramado como en una formidable atalaya, puede decirse que no hay aspecto esencial en este gran movimiento de reforma escolar, ni institución que se inspire en su programa, que no haya sido estudiado y descrito por este gran educador.

« Espíritu fundamentalmente inductivo, sobre la base de esos estudios ininterrumpidos durante más de un cuarto de siglo y consignados en títulos de libros, folletos y conferencias cuya enumeración excedería los límites de esta presentación, Ferrière ha iniciado la obra que llama *La educación constructiva* y que espera terminar en dos o tres años más, con lo cual culminará su vida de pensador y de trabajador infatigable.

« Señores: Cuando, en 1927, el grupo, reducido por cierto, de educadores argentinos que trabajábamos en favor del movimiento de la nueva educación resolvimos concurrir al Congreso Internacional de Locarno, elegimos como vocero de nuestros ideales y traductor de nuestros modestos pero generosos y patrióticos esfuerzos al doctor Adolfo Ferrière. Lo elegimos deliberadamente. Nosotros como antes él, maestros de verdad y noblemente

nes, los programas, de los horarios y de los métodos, lo que se hace, lo que es bueno, lo que es malo, y con lo que conven-
dría reemplazar lo que está condenado por la psicología del
niño.

inspirados, recibíamos sin embargo los ataques acerbos de los que nos til-
daban de espíritus inquietos e innovadores.

« ¡ Innovadores ! — había dicho Ferrière — *¿ Se nos designa como espíritus
innovadores ? Decid más bien « renovadores ». La educación que se funda sobre
el impulso de la vida espiritual del individuo no es de hoy, ni de ayer, ni de
antes de ayer : es de todos los tiempos. ¡ Innovadores ! Sí, innovadores con Pes-
talozzi, con Rousseau. Innovadores con San Francisco de Asís, innovadores con
Cristo. Innovadores con todos los grandes intuitivos del pasado, con todos los
genios precursores, con todos los fieles de la religión del amor. »*

« Pero ayer como hoy los adversarios contestaban y contestan con el
eterno lugar común : creéis en el amor y no veis a donde ha conducido a
la humanidad el sueño eternamente abortado de los soñadores eternamente
impenitentes. Y a estos adversarios se han sumado los escépticos y los des-
corazonados, los sensualistas satisfechos y los convencionales amigos del
stato quo, a los cuales se mezclan algunos intuitivos de vuelta de todos los
caminos, en quienes alguna vez ha ardidido la llama fugaz de un ideal, pero
en quienes no queda sino un poco de ceniza gris y la sal de muchas amar-
guras.

« Y bien, los educadores argentinos — consecuentes con la tradición ar-
gentina de renovación y de progreso, iluminada en su trayectoria por nom-
bres como el de Moreno, de Rivadavia, de Sarmiento — creemos en una
nueva era de la educación a pesar de todo.

« Como Ferrière pensamos que en el proceso que nos intenta el pasado
hay un « hecho nuevo » en favor del porvenir. Hay que revisar el juicio.
Este hecho nuevo es la ciencia y la psicología del niño.

« Pero no la ciencia para adorarla como una entidad trascendental, ni
como pretexto para levantar altares a la diosa Razón.

« La ciencia como la llave que abre espacios nuevos al impulso de la
vida espiritual.

« Coincidimos también con el doctor Ferrière los educadores argentinos
cuando nos consideramos « trabajadores modestos en alguna oscura sección
de la gran obra humana, pero sintiéndonos grandes por el hecho de perte-
necer a esta obra colectiva universal. Educadores en lucha con las aspe-
rezas de la vida cotidiana, nuestro pensamiento se eleva por sobre todas
las contingencias. Nuestra existencia : una nada. Pero un episodio en la
lucha titánica del espíritu contra la materia ».

« Doctor Ferrière : Con la expresión de nuestro profundo respeto por
vuestra obra de pensador austero y valiente, en nombre y por encargo del
señor decano, doctor Tomás D. Casares, os invito a ocupar la cátedra. »

LOS EXÁMENES

Los exámenes son actualmente la llave que abre la mayor parte de las situaciones sociales. Desde la universidad hasta la escuela primaria, ocupan el pensamiento de los maestros y de los alumnos. Grandes pedagogos, como Hermann Lietz y el doctor Decroly les han declarado guerra a muerte. En 1929, en el Vº Congreso de la Liga internacional para la educación nueva, celebrado en Helsingør, Dinamarca, una comisión presidida por M. Carson Ryan, del Swarthmore College — uno de los más grandes especialistas en materia de exámenes — ha oído los informes de 22 naciones y ha concluido, por unanimidad, por la influencia nefasta de los exámenes. He aquí a título de documentación, el texto de este informe:

« 1. *La situación presente.* — Los sistemas de examen actualmente en uso, interfieren seriamente con los progresos educacionales de muchos países;

« 2. *Necesidad de investigación.* — Investigaciones científicas y cuidadosamente hechas, de los sistemas de examen, son necesarias. Nosotros recomendamos particularmente los primeros pasos realizados en este sentido en Inglaterra por la Asociación de la nueva educación, en cooperación con las sociedades de maestros; y urgimos al comité ejecutivo de reunir y hacer conocer en todo el mundo los resultados de estas investigaciones. La sugestión de Sir Michael Sadler de que en Inglaterra el gobierno, o alguna corporación, designe una comisión por el término de un cierto número de años para investigar los efectos del sistema de exámenes, parece ser apropiada, en principio, para muchos sino para todos los países representados en este Congreso;

« 3. *Maestros y exámenes.* — La contribución educacional positiva del maestro individual necesita ser cuidadosamente considerada en cualquier reforma del sistema de exámenes, especialmente en lo que se relacione con los niños pequeños. Los dirigentes de las escuelas modernas reconocen que las mejoras en la educación depende ampliamente del aumento del número e influencia de los maestros competentes, ingeniosos y entre-

gados con devoción a su tarea, que entienden las necesidades y las habilidades de los niños. La experiencia indica que un tipo rígido, mecánico de examen externo e inspección, interfiere seriamente con una buena enseñanza. Los maestros, por ser las personas de responsabilidad que están en íntimo contacto con el niño, deben tomar una parte activa, en su capacidad corporativa e individual, en las investigaciones que se hagan acerca de los exámenes y su reforma, cooperando con otros cuerpos de la comunidad vitalmente afectada por el asunto;

« 4. *Temas que pueden proponerse las investigaciones.* — A propósito de las investigaciones propuestas en este informe, ellas deberán tomar en cuenta: 1° una nueva filosofía y método en la educación; 2° la expansión de la instrucción pública en países diversos; 3° el cambio de los programas; 4° los más recientes estudios en psicología, particularmente los que evidencian los efectos emotivos del sistema actual de exámenes; 5° la experiencias prácticas en las escuelas avanzadas de diferentes países; 6° el movimiento científico de la medición con sus esfuerzos en beneficio de un nuevo tipo de examen, el propio e impropio uso de los « test de inteligencia », de perfeccionamiento intelectual y de información, y recursos para medir otras cualidades que las académicas;

« 5. *Los exámenes y el período de la adolescencia.* — Las naciones tienden cada vez más a proteger y educar los niños y jóvenes hasta los 18 años, que pertenecen a la masa de la población y no tan sólo a los que pertenecen a un grupo elegido. Por esta razón un examen no debe ser el factor determinante para continuar o no la educación de niños o jóvenes, después de un período de 5 a 6 años de escolaridad, o en otro período de la adolescencia. Por el contrario, del progreso normal en la educación secundaria debe proveerse a todos los niños; siendo el factor determinante del género de educación que debe recibir, las necesidades y capacidades individuales y las exigencias sociales. La imposición de un examen, por una universidad o cualquier otra institución, a niños que no proceden de la institución, debe ser criticada;

« 6. *Admisión a los estudios universitarios.* — En cuanto a los exámenes para ingresar a las universidades e instituciones téc-

nicas superiores será necesario indudablemente encontrar métodos más adecuados de selección que los que se utilizan actualmente. La universidad y demás autoridades deben prestar atención cuidadosa al hecho de reciente evidencia indicando la poca seguridad para determinar la aptitud intelectual por medio del tradicional examen solamente, y el deseo de tomar en cuenta otros elementos del juicio de la habilidad del candidato para aprovechar de los estudios universitarios, tales como la opinión de los maestros y el trabajo escolar realizado. Las experiencias hechas en varios países para la admisión sin restricciones en la universidad, deben ser también estudiadas por la luz que pueden arrojar sobre el problema;

« 7. *Escuelas nuevas y los exámenes.* — Los que están interesados en la nueva educación, lo están también en la cuestión de los exámenes, no porque hagan objeciones a los medios adecuados de investigaciones, sino porque reconocen que un sistema fijo de exámenes, basado como es inevitable sobre un método y programa antiguo, desalienta las tendencias a favor de un nuevo programa y un esfuerzo activo, espiritual, creador, que es la principal contribución de la nueva educación y es la necesidad única mayor de la educación actual ».

Nadie desconocerá la importancia de esta declaración hecha y aprobada por hombres de ciencia y maestros experimentados de todos los grados de la enseñanza.

Prácticamente, las objeciones hechas a los sistemas actuales de exámenes por los millares de padres, médicos y profesores que han respondido al cuestionario de la Liga internacional para la educación nueva se reducen a cuatro.

Los exámenes favorecen la memoria superficial — la que suscita instantáneamente las respuestas a preguntas imprevistas — favorecen el razonamiento aprendido en vez del arte de razonar con justeza; ponen en valor los niños dotados de aptitud verbal y no siempre los más inteligentes, por fin obligan a un control de sí mismo y de lo que se sabe, a un análisis prematuro, directamente contrario al poder autocreador y autoformador del ser viviente en crecimiento, el que da su forma a los animales de cada especie y que si bien invisible confiere su tipo propio a cada individualidad humana.

Ciertamente estas cualidades : memoria, razón, don de la palabra, análisis de sí mismo, deben ser cultivadas. No hay que desestimarlas, pero si ponerlas en el lugar que les corresponde. Y para ello, no seleccionar los memorizadores o verbalistas, que van a aumentar el proletariado intelectual de los hombres inaptos para comprender la vida y vivir inteligentemente, sino los hombres que ven claro y saben obrar, es decir, elegir los medios adecuados a los fines que se imponen.

Agreguemos este hecho : los exámenes tal cual son, si son malos para los jóvenes lo son más aún para las jóvenes. El espíritu femenino está basado frecuentemente en la intuición, y la intuición requiere tiempo. Niñas muy capaces han fracasado en los exámenes orales, las mismas que lograban realizar muy hermosos trabajos cuando se les dejaba tiempo para reflexionar ; la descarga nerviosa permitía a sus espíritus alargar raíces en su subconsciente, si se me permite la imagen. Y es ésta la condición de todo trabajo fecundo. El error de los exámenes consiste en creer que el hombre superior es aquel que ha retenido muchas cosas en su memoria. Bajo una forma paradójal, mi colega el doctor Eduardo Claparede ha dicho : « La condición de recordar, es olvidar ». Los más grandes genios son los que han sabido volver a encontrar las informaciones o ideas que han aprendido a conocer, pero que han pasado del punto en que la memoria conserva los contornos precisos. Es necesario asimilar lo que se come; destruir y transformar para utilizar. Los libros conocidos, las notas clasificadas. el llamado a los expertos, he aquí las herramientas del trabajo del hombre de acción, sea médico, ingeniero o diplomático.

La utilidad del trabajo en vista de los exámenes es, dicen, la revisión de las cosas aprendidas, el control, la aptitud para hablar en público. Pueden obtenerse estos resultados de manera menos contraria a la psicología. La revisión se hace espontáneamente cuando el niño posee un « cuaderno de vida » de hojas móviles en que clasifica a medida, en su lugar lógico, los documentos que le trae la vida. El recurrir a los documentos antiguos cuando sobreviene un documento nuevo y las investigaciones que han de hacerse para dilucidar un problema

nuevo, crean automáticamente una revisión constante de lo que ha sido aprendido.

El control se obtiene también por la utilización de los conocimientos antiguos para necesidades nuevas y el arte de hablar en público es cultivado en las dramatizaciones y las fiestas preparadas por los padres.

Por fin hay que recordar que cada individualidad pone lo mejor de sí mismo en los trabajos de largo aliento, semejantes a esas « obras maestras » que hacían los aprendices de la edad media para convertirse en maestros.

El hecho de que muchas escuelas de muchos países no utilicen los exámenes prueba que es posible pasarse de ellos y que el trabajo mejora; es más tranquilo, más profundo y sus efectos son más durables. Solamente los alumnos más débiles o los más fuertes son sometidos a tests a fin de descubrir sus lagunas o aptitudes a fin de colocarlos en escuelas o clases que mejor les convenga.

La idea dominante de los antiguos exámenes era crear una selección de los más aptos. Puede decirse que ese fin ha sido mal alcanzado y puede serlo mejor. Ya ha mejorado en numerosas escuelas. Así en Viena, para el examen de ingreso en los Institutos federales de educación, se toma como base los tres medios de control siguientes : 1° la opinión de los maestros que han tenido al niño bajo su vigilancia durante el año anterior; 2° el resultado de los tests de conocimientos, sin que la memorización pueda intervenir; 3° los resultados de los test de aptitudes. Además el niño es recibido para probarlo y su conducta y su trabajo de los seis meses siguientes deciden de su ingreso definitivo en la escuela. (Se trata de internados gratuitos de enseñanza secundaria destinados a la *élite* de la nación, sin diferencias de clases sociales.)

Los test reemplazan a los exámenes en grado creciente día a día, pero hay que hacer diferencias entre ellos.

1° Los test Binet-Simon-Terman, y otros del mismo género, deben ser empleados con prudencia. Los niños pueden contestar de manera muy diferente en las primeras horas y en las últimas de la mañana o de la tarde. Hay que conocerlos un poco para interpretar sus contestaciones. En las « usinas de test »

de los Estados Unidos, se han cometido, descuidando de tomar en cuenta que el niño es un todo complejo, errores que han sido injusticias graves;

2° Los test de auto-control tal cual se les emplea por ejemplo en Winnetka son excelentes en el sentido que satisfacen la necesidad del niño de obtener una victoria observando las reglas del juego y por el hecho que todo error remite automáticamente a ejercicios permitiendo llenar las lagunas constatadas;

3° Los perfiles psicológicos según Laseursky o Rossolimo más completos que apreciaciones conduciendo al esquema en forma de estrella propuesta por Decroly prestan al maestro grandes servicios. Se necesitan especialistas para realizar estos exámenes, pero una vez que el resultado figura bajo forma de perfil fácil de leer, se sabe de un golpe de vista, las aptitudes e inaptitudes de un niño y se puede obrar con él con conocimiento de causa.

Una vez liberada de la sujeción de los exámenes, según la moda antigua, la escuela se encontrará en presencia de un segundo problema, el de los programas.

II

LOS PROGRAMAS

Los programas de la escuela actual están, lo mismo que los exámenes, en contradicción con las exigencias de la psicología del niño. Enseñan demasiado cosas. Y las enseñan demasiado pronto. No tienen en cuenta los intereses reales. No tienen en cuenta los tipos diversos. Separan el saber en « ramas » a las cuales faltan un tronco. Están alejados de la vida, lo mismo de la vida actual de los niños que de su vida futura, para la cual se cree prepararlos.

Todo progreso está hecho de diferenciación y de concentración. La evolución de los intereses del niño va diferenciándose a partir de un tronco: la actualidad, cuyas ramas se extienden sobre la naturaleza y la humanidad, en el tiempo y el espacio. A esta evolución de los intereses debe corresponder un cuadro

de trabajo que puede ser llamado programa. La preocupación psicológica, crecimiento armonioso del niño, predomina hasta la edad de los 12 años. De 12 a 14 años es la época de la orientación profesional del preaprendizaje. Desde 14 años, los motivos sociológicos, división del trabajo social, dominan. Así lo ha concebido y realizado en Brunswick el gran pedagogo alemán Wilhelm Paulsen (*Das neue Schul und Bildungsprogramm Osterwieck, Zickfeldt, 1930*).

Hay que distinguir: 1º Las ramas técnicas (cálculo, lenguas) en que el trabajo debe ser sobre todo individual, pues ciertos niños son lentos y otros rápidos; 2º los intereses, necesidades del hombre y su satisfacción en la naturaleza y en la sociedad; 3º la cultura de la vida emotiva, cultura del bien y de lo bello. Un programa mínimo obligatorio para todos y asuntos a desarrollar y que manifiesten los intereses de los alumnos, procuran un trabajo intensivo. El programa impreso tiene entonces la apariencia de un cuadro con una gran variedad de asuntos posibles en que se subraya lo que se propone estudiar y en que se tacha los asuntos ya tratados.

III

LOS HORARIOS

Los horarios también, pueden y deben estar adaptados a la psicología del niño. El niño busca menos la variedad de los asuntos que la diversidad de las acciones para estudiarlos. Los horarios fraccionados provocan una pérdida de tiempo y de esfuerzos. Previendo períodos de tiempo más o menos largos según el interés o la fatiga de los alumnos, se puede profundizar un asunto y obtener un beneficio durable. Es el caso en ciertas escuelas nuevas: Hof-Oberkirch en Suiza; Odenwald en Alemania, Escuela internacional de Ginebra, y la escuela primaria de la señora Boschetti Alberti en Agno, Suiza, de quien hablaré.

En Hof-Oberkirch se han agrupado las materias en seis grupos y se trata cada grupo durante una semana entera a razón

de dos horas por día. En Odenwald, los cursos, también de dos horas por día, duran un mes. Se había temido que de una serie a otra de una misma materia, lo que había sido aprendido se olvidara. No ha ocurrido tal cosa. Se había creído necesario también mantener algunos cuartos de hora para las lenguas y el cálculo. Ha sido necesario también abandonar este prejuicio. La lección de los hechos y de la experimentación precisa nos reserva aún muchas otras sorpresas.

Como se verá, en la escuela de la señora de Boschetti hay la hora « académica », culto de lo Bello y del Bien, por la mañana; pequeñas fiestas organizadas por los niños; luego una hora de « control »; una materia por día todos los 15 días; todo el resto del tiempo, trabajo individual o por grupos libremente formados.

En las escuelas en que se aplica el método de la Escuela activa, se puede por ejemplo, colocar el trabajo individual estandarizado y el trabajo individual libre de 8 a 10 horas de la mañana, el trabajo colectivo organizado en torno de los centros de interés y de actualidad de 10 a 12, y el trabajo colectivo libre de 14 a 16 horas. Esto no es sino un ejemplo. Lo esencial es que el cuadro no impone limitaciones arbitrarias al trabajo sino que el trabajo se da a sí mismo al cuadro que le conviene.

IV

LOS MÉTODOS

Después de los exámenes, los programas y los horarios, los métodos, a su vez, deben ser colocados bajo la luz de la psicología del niño. Y se preve la contestación de los psicólogos: apartar lo que constituye una acción arbitraria ejercida de afuera hacia adentro, favorecer el crecimiento autónomo del niño. La « lección », la antigua lección en que el maestro solo habla e interroga está condenada desde hace tiempo. Pero se ve aún demasiado a menudo seguirse una exposición doctrinaria sobre un asunto inscrito en el programa y no respondiendo en grado alguno a las curiosidades e intereses del alumno, éste

escribe y, según la edad, es un resumen dictado demasiado preciso, o bien, son notas personales demasiado imprecisas, pues el profesor no tiene el tiempo de enseñar el arte precioso de resumir con inteligencia; luego según esas notas o según un libro, el alumno aprende lo que significa; trata de memorizar más o menos «materia» para recitarla en la lección siguiente y en el examen que terminará el año escolar. Todo esto, bien entendido, es administrado a clases enteras sin tener cuenta del ritmo individual ni del temperamento de cada uno.

No ignoro que Herbart — reducido a fórmulas por Ziller — ha pretendido que era necesario interesar a los alumnos. Pero he visto miles de veces que el interés superficial, la curiosidad momentánea, son una base muy frágil y pronto el alumno se hastía y pretende no interesarse más en nada. No ignoro que la escuela del trabajo alemana ha introducido actividades manuales, ilustraciones, dibujo, modelado, construcciones, con el fin de ayudar al alumno a asimilar la materia demasiado indigesta de los programas. Ya es mejor, mucho mejor. Pero con dorar la pildora no deja ésta de ser una pildora amarga. Y nuestros niños preferirían nutrirse con buen pan en vez de pildoras escolares...

Se ha designado con el nombre de escuela activa la escuela en que se toma como punto de partida los intereses reales del niño. Nacida hace 30 años bajo su forma más simple, el movimiento a favor de la escuela activa ha encontrado adeptos de más en más numerosos, primero en las escuelas privadas, luego entre el cuerpo docente de las escuelas públicas, esto desde 1905. Se ha diversificado en métodos llevando el nombre de sus inventores; Montessori, Decroly, etc. Luego ha llevado al extremo las formas de actividad las más características; trabajo colectivo libre de John Dewey, trabajo individual de Miss Parkhurst, para volver después hacia una simplicidad de más en más grande, como consecuencia de tentativas de síntesis que forzosamente volverán a traer un día la escuela activa a su principio inicial; el respeto del crecimiento de cada individualidad humana, apartando solamente lo que hubiera de patológico o antisocial. En otros términos, la escuela activa

no es un método entre otros métodos, sino la aplicación a la educación de las leyes de la psicología genética.

Estas leyes son la ley de conservación y acrecentamiento de la energía, la ley del progreso por diferenciación y concentración complementaria y armonizada, la ley de la aparición sucesiva de los instintos, tendencias e intereses, leyes a las que hay que agregar el conocimiento siempre profundizado de los temperamentos y tipos psicológicos que permite clasificar los niños y el conocimiento de las características individuales por las que cada ser es distinto de todos los demás. La exposición de esas leyes nos llevaría demasiado lejos. Insisto solamente sobre el hecho de que ellas son la base de la escuela activa verdadera.

La escuela activa, decía, nació hace 30 años. Es, en efecto, en 1900 que dirigí la primera clase partiendo exclusivamente de los intereses de los niños. Era en una de las escuelas nuevas en el campo del doctor Lietz en Alemania. Se me había confiado los alumnos de lengua francesa de 8 a 14 años. Maestro joven, no creía hacer nada de extraordinario. Pero ya tenía la convicción que el rendimiento de un trabajo deseado y elegido debía ser superior al de un trabajo impuesto. Sin embargo, estaba lejos de prever la actividad devoradora de esos niños al cabo de tres meses de este régimen... Fué para mí una revelación que decidió de mi carrera.

No tardé, sin embargo, en ver que ese éxito no podía ser generalizado. Esto por dos razones: 1^a para tener éxito sería necesaria una técnica didáctica y un material escolar apropiado; suplíamos con ingeniosidad, intuición y buena voluntad recíprocas; 2^a el éxito era debido en su mayor parte al cuadro escolar; el de una excelente escuela nueva en el campo, con régimen higiénico perfecto, *self-government*, trabajos agrícolas, carpintería, fragua, vida artística y social que hacían de él un medio de valor excepcional. En un cuadro de serenidad (el que se encuentra hoy día en la «escuela serena» de la señora de Boschetti Alberti), el pensamiento puede empujar raíces profundas, volviendo a emplear la expresión que usaba al hablar de los exámenes; y es la condición *sine qua non* del éxito de la escuela activa pura, la que practicábamos en 1900.

Los dos ensayos que siguieron en 1907 y 1908, los de la doctora Montessori y del doctor Ovidio Decroly, han tenido una difusión mundial. Parten del mismo principio : el interés real del niño, pero agregan una técnica y un material. Éste es necesario para canalizar las actividades y — a menudo también — para suplir la falta de imaginación de los maestros. Esta ventaja hizo su éxito pero esconde una trampa. ¿Dónde el uso del material deja de ser legítimo? Y ¿dónde comienza el abuso que conduce a una nueva rutina? Montessori y Decroly han padecido del estudio de los anormales. Con éstos el contacto con la vida debe ser progresivo, y es necesario un material que haga por así decir el puente entre su mentalidad demasiado simple y la complejidad de la vida. Con los normales las dificultades del material están vencidas en mucho menos tiempo, y muy pronto piden otra cosa y aún más.

El método Montessori se ha extendido sobre todo en Holanda y en Inglaterra. ¿Es cuestión de raza, de temperamento? Tal vez. Sea lo que fuere hay que reconocer que la gloria imperecedera que se une al nombre de Montessori es debida al hecho que ha sabido combinar la precisión de un material sensorial muy lógico y la libertad de elección del niño; combinación genial de dos principios que deben dominar, el adiestramiento técnico y la libertad, elemento universal de la razón impersonal y elemento individual de la autoformación funcional.

Se ha reprochado al material Montessori de ser demasiado costoso. *El libro de los Hermanos de la Caridad*, de Gand, que se inspira en Itard, Seguin y Bourneville, maestros de la doctora Montessori, permiten elegir un material que puede hacer uno mismo. Se ha reprochado también al material Montessori estar alejado de la vida. Es posible. Pero las únicas críticas a retener serían las de gentes capaces en la práctica de hacer mejor que ella... A estos dos reproches uniré un tercero : el material Montessori del grado primario para niños de 7 a 8 años es demasiado « escolar », lleva demasiado al verbalismo; dudo que el aprendizaje de la gramática sea útil a esta edad. Por el contrario, para el cálculo los procedimientos son buenos.

El método de los centros de interés del doctor Decroly se aplica a niños de más edad. Para los más pequeños hay juegos

de lotería, con ejercicios de discriminación extremadamente variados. Recuerdo que el libro de Alicia Descoedres *Los niños anormales*, contiene en los capítulos sobre el cálculo y la gramática datos muy precisos y muy útiles sobre la gradación de las dificultades en esas dos materias. Son preciosas también con los normales, sobre todo cuando un niño presenta una laguna sobre tal o cual punto y necesita hacer ejercicios de «recuperación». En cuanto a los centros de interés fundados : sobre las necesidades del hombre, sobre las actividades ancestrales que se despiertan en el niño, sobre la comparación entre el pasado y el presente, valen sobre todo como indicación, como «programa de desarrollo» para agregar a un programa mínimo obligatorio. El hecho de distinguir para cada asunto, la observación, la medida, la tecnología, la geografía, la historia, la expresión plástica, el dibujo, la expresión oral y escrita, y también los cantos y los juegos, permite al maestro elegir los medios de hacer hacer a sus alumnos la vuelta completa de un asunto. Pero un abuso muy grande ha nacido de tanta precisión tanto con el método Decroly como con los métodos similares introducidos en Rusia y en Turquía; en vez de inspirarse en ellos el maestro imita; sigue docilmente el «programa» con toda la serie de asuntos indicados; se detiene en cada rúbrica del cuadro; observación, medida, tecnología, etc. Y este servilismo es a menudo llevado tan lejos que se vuelve a la escuela antigua con solamente una distribución nueva de las materias. Sé que el doctor Decroly es el primero en lamentar este abuso de su método.

Después de Montessori y Decroly los Estados Unidos han visto nacer dos métodos extremos; el uno acentúa el lado social del trabajo, es el método de proyectos de John Dewey; el otro acentúa el lado individual del trabajo, es el Plan Dalton de Miss Parkhurst. El libro de Ellswerth Collings, del que he dado una noticia hecha por Pierre Bovet en mi libro *La libertad del niño en la escuela activa*, ha podido dar resultados maravillosos aplicado con tacto y genialidad. Pero conduce a veces a la anarquía. El Plan Dalton, por el contrario, que ha encontrado en Inglaterra, en Holanda y en los países escandinavos un éxito considerable, peca por falta de atrevimiento

cuando utiliza los viejos libros y los viejos programas para los viejos exámenes. El hecho de que al principio (lo he visto en Londres) se evitaba toda lección colectiva privaba a alumnos y maestros de todo intercambio intelectual... Extraña aberración... Las únicas cosas buenas eran: la elección del momento del trabajo, y el hecho de hacer todo el trabajo en la escuela. El trabajo a domicilio es a menudo injusto cuando el niño no encuentra en el hogar el cuadro favorable a su trabajo; y en la escuela, el maestro puede enseñar a cada niño a trabajar, a encontrar el método que conviene a su temperamento.

Muy pronto han nacido síntesis de estos métodos diferentes. Carleton Washburne, en Winnetka, ha combinado el trabajo individual y el trabajo colectivo libre. Ha agregado al trabajo individual una estandarización, una gradación, un modo de autocontrol, con envío a los ejercicios complementarios allí donde se han revelado lagunas, un modo de control del maestro rápido y simple. Todo esto es bueno. Pero la elección de las materias — en historia y en geografía sobre todo — es criticable. No es la cantidad sino la calidad la que tiene un valor, y el lazo génético y los fenómenos naturales y sociales. Además, hay en Winnetka una fosa entre los « proyectos » y las « técnicas ». Kilpatrick ha notado muy bien que hay que establecer un lazo entre estas dos fases de la actividad de los niños. En Ginebra se ha ensayado en la escuela experimental pública el trabajo individual, el trabajo por grupos (método Roger Cousinet) y el trabajo por centros de interés. Además, desde 1924 he intentado establecer en la Escuela internacional de Ginebra el método sintético total que tiene en cuenta las necesidades de los niños, sus proceso de autoformación funcional, y los procedimientos generalizados por Decroly, Dewey, Parkhurst y Washburne.

1° *El trabajo individual estandarizado*, que toma como asunto las « técnicas »: cálculo, lengua etc. El trabajo está inspirado en los libritos graduados de C. Washburne, pero sobre todo en las fichas de trabajo de la señorita Juana Deschamps. Puede, y diré debe estar en relación con el trabajo colectivo organizado, reglamentándose al mismo tiempo según las necesidades y aptitudes de cada individualidad;

2° *El trabajo colectivo organizado* en que, como en las escuelas Decroly, se pone en común la documentación y los recursos de cada uno, en que se elabora el asunto a la orden del día y en que el maestro puede traer a la discusión el apoyo inapreciable de su experiencia y de su clarividencia;

3° *El trabajo individual libre* en que el niño hace investigaciones y las coordina él mismo, sea para la lección colectiva (trabajo personal) sea para él mismo (trabajo libre). Las ocupaciones de las rúbricas 1 y 3 pueden alternarse; ellas vienen a colocarse, en general en las primeras horas de la mañana;

4° Por fin el *trabajo colectivo libre*, en que los niños están librados a sí mismos y toman resoluciones comunes. Es el « método de proyectos » de John Dewey y de Ellsworth Collings. El orden de la escuela, *self government*, trabajos manuales, visitas al exterior, preparación de las obras teatrales representadas por turno cada semana, por cada clase para todas las otras, o veladas para los padres, exposiciones, ventas, tales son las actividades libres que han nacido entre los alumnos. Han tomado ampliamente la contribución de los adultos; cada « comité » que colabora al orden escolar (hay seis) cuenta con uno por lo menos.

Varias escuelas han aplicado este sistema de trabajo con variantes. Así, la escuela normal de Varsovia. Tanto más pronto se introduzca este método — y el *self government* que constituye su contraparte sobre el terreno moral y social — en todas las escuelas normales, tanto más pronto también los métodos fundados sobre la psicología genética se generalizarán.

Que esos métodos son utilizables en la escuela pública lo prueba la Escuela serena de la señora Boschetti Alberti, de Agno, en el Ticino, Suiza, a la que ya he hecho alusión. Quisiera terminar esta exposición necesariamente sumaria por este ejemplo de Escuela activa verdadera, aunque sometida a programas de Escuela pública, que están lejos de ser perfectos...

Agno, a orillas de su lago tranquilo, a mitad de camino entre Lugano y Ponte Tresa, parece una residencia de paz y de serenidad. La escuela primaria, sin embargo tenía reputación de ser una de las más difíciles de manejar del cantón. Su pobla-

ción se compone de obreros y campesinos de los cuales muchos son muy pobres. La vida es allí ruda.

El edificio escolar está en las puertas del villorio; su terraza domina el camino principal. La Municipalidad tiene en él su local y al lado grandes árboles dan sombra a la plaza de juegos. La clase misma, de alto techo abovedado en los ángulos, recuerda un poco los sotanos de las grandes bodegas del Vaud; la piedra, la cal, los mosaicos son fríos. Pero desde que se penetra en ella se da uno cuenta que no se encuentra en una clase de tipo corriente. Los bancos están ubicados a lo largo de las paredes, haciendo frente al centro; este centro forma un vasto espacio vacío. De los dos lados del escritorio de la maestra, delante de las altas ventanas, pizarrones de doble fase para escribir. Sobre el pupitre, flores. En las paredes guirnalda de fresca verdura. ¿Será la fiesta de alguien? No, siempre es lo mismo, y día a día la decoración floral se modifica; se la mantiene hasta en invierno. Decididamente, no estamos en una escuela ordinaria.

Otra sorpresa : los alumnos, cuarenta varones y niñas de 12 a 16 años van y vienen silenciosamente, a pesar de sus zuecos; algunos hablan entre ellos en voz baja; tienen el rostro animado, por momentos sonrien, se les ve sin embargo, entregados a sus tareas; están embebidos en un trabajo que les interesa. La impresión que domina es la serenidad. En verdad, ¿no estamos aquí en la escuela serena?

Este nombre es todo un programa. Elegido, salvo error por la señora Boschetti misma, ha sido adoptado por G. Lombardo-Radice y divulgado por toda Italia. Expresa lo que entendemos por « Escuela activa »; actividad autónoma, actividad serena, actividad espontánea, creadora, constructiva, que se ejerce de dentro hacia fuera, con un mínimo de intervención del adulto. No cabe duda de que todo el mundo reconoce la Escuela serena como deseable. Pero ¿es realizable? Lo es cuando se trata de niños equilibrados y sanos y no de seres raquíticos, de herencia más o menos cargada, mal educados por padres que sufren en sus cuerpos y almas de las malas condiciones económicas actuales y del desequilibrio que las acompaña.

Problemas fútiles. La escuela serena es posible ya que existe

ya que está ante nosotros. Pero el misterio no deja por eso de ser inquietante. ¿Cómo ha llegado la señora de Boschetti a este resultado? ¿Cómo procede? Veámosla en la obra.

En la escuela primaria superior de Agno, la jornada está dividida en tres partes, en tres actos diríamos : la « academia », la revisión del trabajo escolar y el trabajo individual. En la pared, en un cuadro adornado de flores y hojas de de hiedra, he aquí el horario :

ORDINE

COL QUALE SI SUCCEDONO I LAVORI SCOLASTICI GIORNALIERI

Mattina

Entrata-Ordine generale-Conversazione.

Academia scolastica (culto del sentimento del bello; canti, poesia, recitazioni, ecc; culto del sentimento morale : discorsi o letture fatte dalla maestra, ecc.).

Controllo (individuale od a gruppi) dello studio fatto sulla materia specificata per quel giorno.

Ricreazione dalle 10 alle 10 1/4,

Lettura come arte e seguita dalla maestra.

Lavoro libero.

Pomeriggio

Conferenza di uno scolare, a turno, su d'un tema a libera scelta, riguardante la materia del giorno.

Lavoro libero.

Todo esto se parece poco a nuestros horarios, en los que se encuentra siempre : el nombre de las materias escolares acostumbradas; las columnas verticales de los días de la semana, y las zonas horizontales de las horas del día : de 8¹/₄ a 9; y de 10¹/₄ a 11, etc.

El contenido de los tres « actos » de la jornada, no es menos desconcertante.

La academia

Es la academia que después de la plegaria y del canto religioso, abre la jornada. Hermosa palabra evocadora de Platon

y de la clara campiña ateniense. Al principio, la señora de Boschetti tenía la intención de hacer alternar una lectura de orden moral y una lectura de valor estético, pensando que el culto del bien y el culto de lo bello están correlacionados estrechamente, emanando de almas equilibradas y reaccionando a su vez sobre las almas en el sentido del equilibrio. Es desde la primera hora del día, piensa, que la serenidad debe empujar sus raíces en lo subconsciente, absorber un alimento substancial, con el fin de cubrir la jornada con sus flores y sus frutos. Alta ambición cuando se sabe que tenía ante ella campesinos palurdos, groseros, malamente organizados físicamente, tristes productos de la miseria y de la edad ingrata; niñitas aparentemente charlatanas, superficiales, hasta hipócritas y amigas de murmurar; todos deformados por cinco años de escuela primaria en que se les había enseñado — no los maestros, bien enténdido, sino las actuales exigencias del régimen escolar — sin saberlo y sin querer, a parecer y no a ser, a satisfacer más o menos bien a los adultos y no a pensar y a vivir por sí mismos. La señora de Boschetti también duda al principio; lo confiesa. Hoy día se arrepiente de haber dudado.

La academia se ha convertido poco a poco en una « representación » artística y literaria. Hay un jefe — muy a menudo es una niñita — el mismo que ha adornado ese día las paredes de la sala; ha consultado a sus camaradas; ha redactado un programa y le ha adornado de viñetas de su invención. Y he aquí que a una señal suya se siguen poesías, cantos, fragmentos de obras teatrales. La elección encantadora. El juego. De una naturalidad sorprendente. ¿Quién hubiese pensado que esos campesinos pesados y que se hubiera creído obtusos, pusieran tanta animación, naturalidad, picardía y hasta emoción en esas escenas dramáticas elegidas por ellos y aprendidas entre sí?

La revisión de la materia escolar

He aquí el segundo acto. Es menester decir en primer lugar que para esta revisión, cada día es consagrado a una materia. En la pared un segundo cuadro, adornado como el primero, muestra el orden de la sucesión de las materias.

Abajo, la indicación de la materia que será tratada el día mismo y con letra más pequeña, la del día siguiente.

Hélo aquí:

ORDINE

COL QUALE SI SUCCEDONO LE MATERIE

1ª Lettura, 2ª dettato poesia, 3ª grammatica, 4ª aritmetica, 5ª geometria, 6ª computisteria, 7ª geografia, 8ª storia naturale, 9ª scienze fisiche, 10 storia, 11 civica, 12 francese, 13 igiene.

Los alumnos de la escuela — una escuela primaria pública del grado superior — deben pasar por exámenes oficiales. El programa completo de los estudios figura en las instrucciones cantonales. Al comenzar el año. La señora de Boschetti toma este programa, y día a día comenta las rúbricas, de cada materia por turno. Explica lo que significa la materia, su utilidad en la vida, su interés, sus dificultades también; aclara el sentido de los términos empleados en el programa oficial; indica las principales fuentes documentarias para estudiar cada una de las rúbricas. Los alumnos tienen así una visión global del fin y del camino a seguir durante el año. La maestra les dice entonces: « Estudiad, tomad tal o cual de los tópicos que prefiráis (salvo en el caso de las materias de conocimientos cumulativos) cómo y cuándo queráis. Aparte del control que se hace todos los quince días más o menos, para una misma materia, estàis libres de llenar a vuestro albedrio vuestras horas de trabajo individual ».

He aquí en qué consiste este control. La víspera, por la noche, se hace entregar los cuadernos de la materia que figura en el cuadro para el día siguiente. Los alumnos han tratado asuntos diversos en ellos. Sin embargo, como se han formado grupos espontáneos — o por coincidencia — hay siempre varias composiciones tratando el mismo tema. Al día siguiente, a la hora de la revisión ella anuncia un tema. Aquellos de los alumnos que lo han tratado, avanzan hasta el escritorio de la maestra. Ésta les hace contar lo que han comprendido; un diálogo se establece y aun una conversación general en el seno del grupo. La exposición del asunto, el diálogo, los comentarios

de la maestra forman una pequeña «lección» muy viva, que escuchan con provecho los otros alumnos, los que no han tratado ese asunto del programa. Los más jóvenes tienen también una visión del trabajo de sus mayores, un golpe de vista fragmentario sin duda, pero que estimula su interés. Más tarde muchos fragmentos de esas lecciones esporádicas surgirán en el momento en que ellos mismos iniciarán el mismo trabajo.

Dos o tres asuntos son sometidos a revisión en esta forma, en el tiempo que transcurre entre el fin de la academia hasta el recreo que corta la mañana. Al iniciar la tarde, habrá conferencia de alumnos; se elige para ello los trozos que se adaptan para instruir toda la clase. Está demás decir que cada exposición oral o escrita es acompañada de dibujos, ricamente coloreados, de figuras recortadas, de pequeñas muestras, en síntesis de todo, lo que es propio para concretar e ilustrar el asunto.

Para el detalle debo remitir al lector al opúsculo escrito por la señora de Boschetti Alberti. *La escuela serena en Agno* (tirada aparte de *La educación en Suiza*, Ginebra, Peliserie 18. Puede obtenerse también en la redacción de la revista *Pour l'ère Nouvelle*, (Chemin Peschier, 10 Ginebra). En este opúsculo ha elegido para ilustrar su trabajo, la materia más ardua; «La instrucción cívica». Ella ha encontrado el medio de descubrir fuentes de belleza, de emoción, de admiración en el asunto que nos muestra una vez más una naturaleza capaz de embellecer todo lo que toca. Segundo rasgo revelador que contribuirá a hacernos penetrar en el misterio de Agno.

El trabajo individual

Este trabajo es uno de los más importantes y llena el final de la mañana y la tarde.

La Escuela serena... Es en ese período que merece mejor el nombre. El ruido de colmena en trabajo no estorba a nadie; todos están acostumbrados a él. Los *soccoli* en otras partes tan ruidosos, apenas dejan oír allí, sobre los mosaicos, un ligero repiqueteo. Se va a consultar a un camarada, se va al pizarrón, o a la biblioteca o se vuelve de ella. Ésta está en otro cuarto del edificio que niños ingeniosos han unido a su clase por medio

de un timbre eléctrico. La maestra va de un alumno a otro; no se impone, se la llama, se la interroga, se le hace admirar lo que se acaba de dibujar o escribir. El niño ama la aprobación y no teme la crítica cuando ésta es sincera y sonriente. Toda pedantería — ¿necesito decirlo? — está excluida de la Escuela serena.

Los que se inician no están acostumbrados a trabajar individualmente. Sus composiciones son amaneradas, les falta naturalidad, lo mismo que a sus gestos y a sus miradas. Todo aquí, tiende a liberarlos. Se leerá por ejemplo, las mejores composiciones del año anterior, y esos modelos de frescura y de libertad extrañaran primero y encontrarán luego imitadores entusiastas. Y ¿qué recursos en la documentación! Se pone a contribución toda la región. Se va a interrogar a los albañiles y a los agricultores. Un niño fué a pie a Lugano para interrogar a un empleado de banco. Otros dos fueron muy lejos, de noche, a visitar una estación de radio cuyo jefe les explicó el funcionamiento. Los diarios del domingo, los ilustrados proveen de informaciones, de textos y de figuras que se recortan y se pegan en el lugar correspondiente. Las facturas de la mamá se vuelven a encontrar en los cuadernos de aritmética. El concurso de los papás, de los hermanos y de las hermanas mayores es solicitado para esto o aquello; un informe, una ayuda. Y he aquí unidas la escuela y familia, por la sola magia del interés despertado en las jóvenes abejas que van de la una a la otra.

Los cuadernos que poseo y en que los alumnos de Agno han puesto su sabiduría, su paciencia, su ingeniosidad y también su fantasía, son testimonios irrecusables de que, allí donde no se ahoga, el interés viviente es generador de esfuerzo e inteligencia, pues es uno de los principios básicos de la señora Boschetti Alberti — el tercero que dilucida el misterio de Agno — de no imponer nada cuando la afectividad está o debe ser puesta en juego. Ella impone el cuadro, es cierto, el programa general, el horario diario, el horario semanal; conduce a cada uno a imponerse el respeto del prójimo, del trabajo, del silencio necesario para un buen trabajo; pero no piensa en obligar a nadie a interesarse en esto o aquello; mucho menos aún en forzar a nadie a trabajar sin interés. Se funda sobre este hecho que

ha constatado : el niño sano, no obligado a un trabajo excesivo y en el ambiente adecuado, *se interesa* por todo. Soplar sobre este interés como se sopla sobre una brasa; alimentarle de combustible; hacer de manera que toda respuesta buscada y encontrada suscite una nueva pregunta, y así de continuo de asunto en asunto, he ahí su secreto, su secreto único. El éxito muestra que tiene razón.

Con este régimen, los problemas de disciplina ya no se plantean. No hay duda que la vida cotidiana no se desenvuelve sin dificultades pequeñas y grandes, momentos de extravío en tal o cual individualidad que atraviesa por una crisis. Es la vida. Esto es y será siempre y en todas partes. Lo esencial es orientarse hacia el equilibrio. Y esto nos lo enseña la señora Boschetti Alberti. Su método puede formularse en tres palabras : amar con pasión lo que es bello y lo que es bueno ; tener fe completa en la infancia, en su voluntad profunda de lo bello y de bueno, y apartar los obstáculos que se oponen a este empuje de la vida espiritual, alimentando a ésta con lo que se tiene de mejor...

En resumen, la escuela activa representa una economía de tiempo y de fuerzas, y una economía de dinero para el estado. Luego, a gasto igual, el medio de alcanzar resultados muy superiores a los resultados actuales. Además, los estudios más profundos, dejan trazos más durables en los jóvenes, de donde un acrecentamiento de potencia y de equilibrio social de la nación entera.

Ayer, la « materia » escolar dominaba el espíritu; mañana, el espíritu dominará la materia...

ADOLFO FERRIÈRE.

INDUCCIÓN Y DEDUCCIÓN, SUS DIFERENCIAS

Si hay una ciencia que más que ninguna otra está obligada a cuidar la precisión de los términos que emplea, ella es la lógica; y sin embargo, sea porque aún no ha podido — o no ha querido — constituirse como disciplina independiente, y no puede evitar por eso las fluctuaciones de sentido inherentes a la terminología filosófica; sea porque en su mismo seno hay problemas de concepto para los cuales no hay aún solución unánime, tal exigencia no siempre se cumple en ella, ni siquiera para aquellos términos que corresponden a contenidos de la mayor importancia. La lógica, que en estructura y en esencia tanto se parece a la matemática, debe cuidar más que ésta la univocidad de su lenguaje, porque si es cierto que no siempre es posible definir entes matemáticos como el punto, la recta, el número, etc., todos están de acuerdo en reconocerlos y en postular sus relaciones y propiedades, mientras en lógica, ciencia del concepto, sin ningún medio auxiliar intuitivo, todo debe fluir de inevitables definiciones.

Nos proponemos, pues, en esta nota, y a modo de ejemplo, referirnos al significado de los dos términos capitales, *inducción* y *dēducción*, reduciendo si es posible las múltiples acepciones en que se los toma, y refiriéndonos, al final, a la oposición por contrariedad o por contradicción que algunos ven en los mismos y que otros niegan. Como perseguimos un fin didáctico y no nos preocupamos sino de la claridad que ha sido el constante anhelo de la lógica de todos los tiempos, no omitiremos, cuando sea necesario, aun las consideraciones más elementales.

Ya Stuart Mill, en un capítulo preliminar de su teoría de la inducción (1) señala respecto de este término diversas acepciones que rechaza, para aislar una sola, la única legítima para él, y que hoy suele llamarse inducción incompleta o amplificante.

« La inducción — dice — es el procedimiento por el cual concluimos que lo que es verdad de ciertos individuos de una clase, es verdad de la clase entera; o también, que lo que es verdad algunas veces lo será siempre en circunstancias análogas». De acuerdo con esta definición (y otras más precisas que va presentando después) excluye las siguientes acepciones que aquí anotaremos como base de análisis, sin prejuzgar si merecen o no el nombre de inducción y cambiando algo la manera de presentarlas.

Primera acepción : inducción completa. — El paso de una serie finita de proposiciones singulares (o particulares) a una proposición que las comprenda a todas y a ninguna otra.

A, B, C, D, son P, Marte, Venus, Mercurio, etc., brillan con luz refleja;

Todos los S son A, B, C, D. Todos los planetas del sistema solar son Marte, Venus, etc.;

Luego, todos los S son P. Todos los planetas del sistema solar brillan con luz refleja.

Como se puede ver, tanto en el esquema como en el ejemplo, dicho razonamiento tiene estos caracteres :

a) *No es una inferencia*, en el sentido de paso de lo conocido a lo desconocido, por lo menos aplicado a los hechos naturales, pues el consecuente no hace sino repetir el antecedente, con el simple cambio formal de denominación en el sujeto;

b) *La relación de antecedente a consecuente es necesaria*, por ajustarse íntegramente al principio de identidad;

c) *Es reductible a la forma silogística*, con la salvedad de que el término medio no es un universal o una clase en el sentido estricto de estas palabras, sino una suma o clase limitada de individuos (o de especies). Está demás decir que la teoría de la inducción completa fué hecha por Aristóteles.

(1) J. STUART MILL, *Sistema de lógica*, volumen I, libro III, capítulo II. Los párrafos que transcribimos pertenecen a este capítulo.

Segunda acepción : primera clase de inducción matemática. — Una proposición demostrada para *una* figura (antecedente), se considera válida para *toda* figura que tenga los caracteres que han intervenido en la demostración (consecuente).

Ejemplo : Se ha demostrado ya que en el triángulo ABC (dibujado o imaginado) la suma de sus tres ángulos interiores es igual a $2R$. Siempre que en la demostración no se haya hecho intervenir ninguna determinación propia de ABC, y sí sólo su mera condición de triángulo, el teorema será válido para todo triángulo.

A nuestro modo de ver y apartándonos de lo que suele pensarse al respecto, esta forma de relacionar (o si se quiere, de razonar) *no es tampoco una inferencia*, si inferir significa pasar de lo conocido a lo desconocido, y presupone pues novedad de la conclusión. ¿Dónde está, en efecto, la novedad de la conclusión ? El triángulo ABC, sujeto del antecedente, cuando no se toma en él ninguna determinación particular y sí solamente su condición genérica de triángulo, *equivale a todo triángulo, cualquier triángulo*, sujeto del consecuente. Es decir, el antecedente y el consecuente constituyen la misma proposición, no existiendo pues inferencia entre ambos.

Al referirse S. Mill a esta inducción (que para nosotros no es tal) y que él llamó inducción por razonamiento *a pari*, pone de manifiesto el mismo error y ese su rígido empirismo que para muchos resulta intolerable. Véase sino. « Habiéndose mostrado que los tres ángulos del triángulo ABC suman dos rectos, concluimos que ello es verdad para todo triángulo, no porque sea verdad de ABC, sino por la misma razón que probaba que era verdad para ABC... El carácter distintivo de la inducción falta, porque la verdad obtenida aunque general, no está obtenida sobre la fe de los ejemplos particulares. No concluimos que todos los triángulos tienen la propiedad porque algunos la tienen, sino en virtud de la demostración que produjo nuestra convicción *en los casos particulares* ». Como se ve, a pesar de que en el primer párrafo caracteriza bien la demostración geométrica, en el último (aunque en forma tenue) no ocurre lo mismo, pues el plural *casos particulares* es inadecuado. Por supuesto, al reprocharlo no queremos ver en él un indi-

cio de que S. Mill creyera necesario variar las figuras, cosa absurda que él explícitamente niega. Nos parece inadecuado *casos particulares*, porque ABC, A'B'C', A''B''C'', etc., no son casos, son la misma cosa o sea el triángulo genéricamente considerado. El empirista aun en el dominio matemático no concibe operaciones hechas sobre lo universal. « Que la figura sea trazada sobre el papel o solamente con la imaginación, la demostración... no prueba directamente el teorema general; prueba solamente que la conclusión presentada como general por el teorema, es verdadera para el triángulo o el círculo particular mostrado por la figura; pero, como lo que hemos probado de ese círculo, podríamos de la misma manera probarlo de todo otro círculo, *unimos en una expresión general todas las proposiciones singulares susceptibles de ser demostradas así y las incorporamos en una proposición universal.* » Contrarias en absoluto al espíritu y al método de las matemáticas nos parecen estas consideraciones empiristas.

Tercera acepción : Segunda clase de inducción matemática. — De una verdad comprobada para un cierto número de casos seriados (antecedente) se infiere una proposición que comprende la serie entera indefinida (consecuente).

Un ejemplo clásico de este método es el que cita el mismo S. Mill : « Se dice que Newton descubrió el teorema del binomio por inducción, elevando sucesivamente un binomio a un cierto número de potencias y comparando estas potencias entre sí, hasta que descubrió la relación de la fórmula algebraica de cada potencia con el exponente de ésta, y los dos términos del binomio. »

Los caracteres principales de este razonamiento son, a nuestro modo de ver, los que siguen :

a) Es efectivamente una inferencia, porque va de lo conocido a lo desconocido;

b) Procede de lo particular (constatación en diversos casos) a una ley general. Es pues (por lo menos en el sentido corriente de la palabra) una inducción;

c) Carece de valor lógico suficiente, siendo como es una simple generalización por analogía. Como procedimiento inventivo puede ser eficaz, aunque de hecho ha traído muchísimos erro-

res. Recordaremos el pretendido teorema de Fermat, obtenido por el procedimiento que comentamos. Según Fermat $2^x + 1$ es un número primo, para cualquier valor entero de x . En cambio, siendo cierto para $x = 1, x = 2, x = 3, x = 4$ deja de serlo para $x = 5$ (1).

Cuarta acepción : Tercera clase de inducción matemática. — De una verdad comprobada para un cierto número de partes o elementos de un mismo hecho se infiere la misma verdad para todos los elementos o partes.

Este procedimiento, aunque análogo al anterior, tiene algunas singularidades que conviene examinar aparte. Lo llamaremos nosotros, *inducción por interpolación*; y su uso, como método inventivo es frecuente y suele ser fecundo. Un ejemplo célebre es la determinación de la órbita de Marte hecha por Kepler, y lo trae S. Mill tomándolo del historiador de la ciencia Whewell.

También en este caso hay inferencia inductiva, pues de un número limitado de observaciones (determinaciones de puntos de la órbita) se infiere una ley general. La proposición *Marte describe una órbita elíptica*, singular si se considera el sujeto Marte, es en su sentido matemático, universal. (*Todos los puntos de la órbita de Marte, pertenecen a una elipse, o si se quiere, todos los puntos de la órbita de Marte obedecen a la misma ecuación.*) Este nuevo sujeto: todos los puntos, etc., es una verdadera clase, es decir, un conjunto infinito de entes.

Sin embargo, S. Mill, más que una inducción (en el sentido que él da a esta palabra) ve en este ejemplo, un caso de *coliga-*

(1) BRUNSCHVICG, *Les étapes de la philosophie mathématique*, 3ª edición, páginas 485 y siguientes. Otro ejemplo interesante, mencionado también por Brunschvicg, es el teorema empírico de Goldbach, aún no demostrado, pero verificado para muchísimos números: *todo número par es la suma de dos números primos.*

Mencionaremos nosotros el llamado *último teorema de Fermat*: Una potencia n no puede ser la suma de dos potencias del mismo grado n (siendo las bases números enteros, y n un entero mayor que 2). Dicha proposición está demostrada para un gran número de valores de n , y se supone por analogía que valga para todos, a excepción de 2, no habiéndose encontrado una demostración general. Véase MORDELL, *Le dernier théorème de Fermat*, París, 1929.

ción, es decir, « una operación descriptiva por la cual una multitud de detalles son totalizados en una sola proposición », como cuando un navegante que costea una tierra afirma al final que es una isla. Nos parece que ambos casos son distintos y poco convincentes las razones que da S. Mill para identificarlos. En este último caso hay realmente una simple descripción y nunca una inferencia, mientras que la obtención de una ley mediante un número limitado de observaciones es una inferencia. Claro está que si se dice : los puntos que he observado pertenecen a una elipse, esta frase es una descripción o un resumen de las observaciones mismas ; pero otra cosa, mucho más, es decir : la órbita de Marte es elíptica. En el siguiente párrafo de S. Mill hay, nos parece, un error : « ... Es ciertamente un hecho que el planeta describe una elipse, un hecho que veríamos si tuviéramos órganos visuales suficientemente poderosos, y si estuviéramos convenientemente colocados. Privado de estos recursos... y sabiendo qué es una elipse, Kleper se puso a buscar si las posiciones observadas del planeta respondían a esta curva. Encontró que ellas concordaban y, en consecuencia, afirmó como un hecho que el planeta se mueve según una elipse [; Advierta el lector que aquí está la inducción !]. Pero este hecho de que Marte ocupaba sucesivamente los puntos de una elipse, era el mismo hecho cuyas partes separadas habían sido observadas una a una ; *era la suma de las diferentes observaciones* ». En esta frase final, que subrayamos, está el error ; y su génesis, en el término *hecho*, enfáticamente repetido, y que nos pone, aparentemente por supuesto, en el terreno de lo singular. En realidad, como dijimos ya, *el hecho* de ser la órbita una elipse, es para el astrónomo una ley de movimiento que siguen una infinitud de puntos o posiciones. La proposición que analizamos no es pues, una suma de diferentes observaciones ; es un paso de lo particular a lo universal, de varios individuos a la clase que los incluye, es decir, una inducción.

Quinta acepción : Cuarta clase de inducción matemática. — La más importante de todas las formas de inducción matemática no figura en la serie de acepciones que S. Mill rechaza como diferentes en su esencia, de la verdadera inducción. Y sin embargo, ella es la que plantea el problema más interesante, pues son

muchos los lógicos contemporáneos que la consideran como deducción y no como inducción. Nos referimos a los llamados razonamientos por recurrencia, que Poincaré consideraba como los únicos realmente fecundos en matemáticas, frente a la mera deducción silogística a la que no asignaba sin el influjo de aquéllos, sino el carácter de tautología.

Se la formula más o menos en estos términos: «Si al suponer que una propiedad es verdadera para m resulta que es verdadera para $m + 1$, y si se sabe por verificación o por demostración que es verdadera para n , ella será verdadera para todos los números a partir de n »; o más sencillamente: «Si un teorema es cierto para el número 1 y se ha demostrado que es cierto para $m + 1$ con tal que lo sea para m , será cierto para todos los números enteros positivos» (1).

Veamos un ejemplo: supongamos que se quiere demostrar

$$(1 + x)^n > 1 + nx \quad \text{siendo } n \geq 1.$$

1° Admitamos como hipótesis que esta proposición sea cierta para m

$$(1 + x)^m > 1 + mx$$

multiplicando ambos términos por $1 + x$ resulta

$$(1 + x)^{m+1} > (1 + mx)(1 + x)$$

o sea

$$(1 + x)^{m+1} > 1 + mx + x + mx^2$$

o bien

$$(1 + x)^{m+1} > 1 + (m + 1)x + mx^2$$

y con mayor razón

$$(1 + x)^{m+1} > 1 + (m + 1)x.$$

Es decir, que admitiendo cierto el teorema para m resultó cierto para $m + 1$, con lo que se cumple una parte del razonamiento por recurrencia.

(1) La primera definición es de Goblots, *Traité de logique*, página 259; la segunda es de Poincaré, *La ciencia y la hipótesis*, traducción castellana, página 64. Hemos repetido el ejemplo de Goblots por su sencillez y claridad, pero hubiera sido más interesante demostrar con él, la fórmula del binomio de Newton.

La otra parte es una demostración particular o verificación : sea el exponente 2, es decir, $n = 2$. Se tiene :

$$(1 + x)^2 > 1 + 2x.$$

Esto es cierto evidentemente. Si se desarrolla el primer miembro se tiene en efecto

$$1 + 2x + x^2 > 1 + 2x.$$

Si es cierto pues el teorema para $n = 2$ y si siendo cierto para m resultó cierto para $m + 1$ sera cierto para $n = 3$, y así sucesivamente para 4, 5, 6 etc.

Como se ve por la definición y el ejemplo, el antecedente del razonamiento por recurrencia consta de dos partes : 1ª de una proposición válida para un número n (n no expresa un número cualquiera, sino uno determinado, generalmente 1); 2ª de un teorema demostrado de otro modo, que permite inferir, de la verdad del teorema para m , la verdad del teorema para $m + 1$.

El consecuente es la serie indefinida de los siguientes juicios singulares : la proposición será cierta para n , $n + 1$, $n + 2$, $n + 3$, etc., indefinidamente.

Los caracteres esenciales del razonamiento por recurrencia son estos :

a) Es una inferencia (paso de lo conocido a lo desconocido);

b) Es inductivo, pues va de *un caso* a una proposición universal (dado que la serie de los números enteros es infinita);

c) Es necesario, y como tal tiene no sólo un valor inventivo, sino plenamente demostrativo;

d) Incluye probablemente un elemento sintético, en este sentido : que la proposición univrsal no se demuestra en un solo acto, sino en actos iguales y sucesivos sin limitación ;

e) Supone como procedimiento, una demostración deductivo-analítica anterior sin la cual no es posible. Sobre este punto ha insistido Goblot, oponiéndose a la excesiva importancia que Poincaré diera al razonamiento por recurrencia, por influjo de la doctrina kantiana de los juicios matemáticos como síntesis *a priori* ;

f) « No se aplica sino a la serie natural de los números enteros » (1).

¿ Hay algo de común a los distintos procedimientos que acabamos de enumerar? ¿ Pueden, a justo título, englobarse bajo el término genérico de inducción?

En realidad ellos muestran, bajo una cierta diversidad de presentación, dos conceptos fundamentales, a veces unidos, a veces separados. El primero de ellos, que en cierto modo es el que les da el nombre de inducción, es la idea de una progresión del hecho a la ley, de lo singular a lo universal, de la especie al género. El segundo es el carácter, o bien de necesidad o bien de contingencia, que acompaña a unos o a otros.

¿Cuál de estos dos caracteres debe prevalecer? ¿ Hemos de considerar esencial a la inducción esta progresión hacia la fórmula genérica; y el carácter de necesidad más bien como un signo de que estamos frente a la deducción, en cuyo caso podría haber una inferencia a la vez deductiva e inductiva? Dejemos sin respuesta, por un momento, estas dos preguntas, para ver antes nuestro problema en su otro punto simétrico: la deducción.

El *Vocabulaire de la philosophie*, de Lalande (2), la define de este modo: « Operación lógica por la cual se pasa de una o varias proposiciones consideradas en ellas mismas (sin afirmar o negar su verdad) a una proposición que es su consecuencia necesaria en virtud de las leyes lógicas »; y agrega a título de comentario crítico: « Nada autoriza a identificar la deducción con el silogismo, ni a considerarla como yendo de lo general a lo particular ».

Estas restricciones nos indican claramente que, con el tér-

(1) GOBLOT, *Ídem*, página 260. A él pertenece el enunciado de estos dos caracteres.

(2) Volumen I, página 145. La restricción *sin afirmar o negar su verdad* (que no interesa a nuestro análisis) está para distinguir, de conformidad con las ideas actuales y también con la tradición aristotélica, entre *simple deducción* y *demostración* (esta última, con antecedentes o premisas necesarias).

mino deducción se suele designar también procedimientos diversos. Ateniéndonos, pues, al método que hemos seguido daremos varias acepciones de la palabra deducción.

1ª *Como sinónimo de silogismo o de sus combinaciones.* En este caso, de conformidad con la conocida definición aristotélica, los caracteres más importantes son :

a) *La mediatez*, dos premisas (y no más);

b) *La necesidad de la conclusión* ;

c) *La novedad de la conclusión*, no aceptada por quienes nieguen lo universal (escépticos griegos, nominalistas, empiristas ingleses, etc.);

d) El paso de lo universal a lo universal igual, a lo particular o a lo singular (1).

2ª *Deducción matemática de tipo analítico* (aritmética, álgebra, etc.) en que el uso de los axiomas en una proposición cualquiera es interpretada (quizás impropriamente) como el paso de lo general a lo particular.

Su carácter esencial es, como antes, la necesidad analítica que nace de las leyes lógicas, siendo también discutible la novedad de la conclusión (proceso tantológico, según algunos).

3ª *Deducción matemática mediante figuras, construcciones, transportes, etc.*, cuyo carácter esencial es también la necesidad ; pero no sólo la que emana de los principios lógicos (analítica), sino también la que resulta de nuestra manera de intuir el espacio (sintética). Este tipo de deducción, contrariando la acepción tradicional, puede ir de lo particular a lo general, como lo ha demostrado definitivamente Goblot (*Logique*, cap. IX, *Le raisonnement déductif*).

Ejemplo : la demostración de que la suma de los ángulos interiores de un polígono convexo es igual a $(n - 2) 2R$ (consecuente) partiendo de la proposición : la suma de los tres ángulos de un triángulo es igual a $2R$ (antecedente). Hay, como es fácil ver, el paso de lo particular a lo general, en el sentido de que triángulo es especie del género polígono.

(1) En LALANDE, *Vocab.* citado, volumen II, página 1001, hay comentarios importantes sobre este punto.

Ya estamos en condiciones de responder a aquellas preguntas y de formular las siguientes conclusiones :

a) Debe reservarse el nombre de deducción a toda inferencia necesaria (en cualquiera de los dos sentidos arriba indicados). Carácter necesario;

b) Debe darse el nombre de inducción a toda inferencia que vaya de lo particular a lo general, de lo singular a lo universal, etc. Carácter progresivo;

c) Deducción e inducción no son términos opuestos, pues responden a conceptos distintos (1);

d) El razonamiento por recurrencia es, a la vez deducción (por su carácter de necesidad) e inducción (por su carácter progresivo);

e) La inducción completa no es una inferencia en el dominio de la experiencia. En las ciencias formales es una inferencia deductiva y, a la vez, inductiva;

f) Lo que hemos llamado 1ª clase de inducción matemática no es ni inducción ni deducción, es inexistente;

g) Lo que hemos llamado 2ª clase de inducción matemática, es en efecto inducción, pero válida tan sólo como procedimiento inventivo (no tiene, como prueba, fundamento lógico suficiente);

h) Lo que hemos llamado 3ª clase de inducción matemática, es también inducción pero no válida como prueba. Unida a otros criterios (regularidad de la órbita de los astros, en el ejemplo citado) puede ser equiparada a la inducción incompleta o científica;

i) El silogismo y la deducción matemática de tipo analítico son exclusivamente deducción;

j) La deducción matemática constructiva, es a la vez deducción e inducción.

ALFREDO FRANCESCHI.

(1) Véase para esta conclusión muy importante, y que contraría la opinión tradicional en lógica, LALANDE, *Vocab.* citado, volumen II, página 1001 y volumen I, página 145. Sobre el concepto de inducción y sus relaciones con la deducción, véase también LALANDE, *Les théories de l'induction et de l'expérimentation*, 1929.

PRINCIPIOS Y MÉTODO DEL REAL-IDEALISMO

ESTUDIO DE CRÍTICA FILOSÓFICA

Recordará el lector el interés vivísimo que despertó entre los estudiosos de filosofía la traducción italiana de la magnífica obra de Hegel, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. La traducción, verdaderamente digna del original, como es sabido, pertenece al infatigable Croce, que, en esa ocasión, publicó el estudio tan sugestivo *Ciò che è vivo e ciò che è morto della filosofia di Hegel*, y un ensayo de bibliografía hegeliana, la mejor ordenada y metódica que se haya publicado también después de esa fecha (1907).

Un caso análogo se produce, ahora, con la publicación de la primera obra de la *Biblioteca de Historiografía*, editada por la *Revista de Occidente*, Hegel, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. La interpretación que de esta obra nos da don José Ortega y Gasset en los apuntes publicados en el tomo XIX de la *Revista de Occidente* (pág. 145 y siguientes), y que debían servir como prólogo a dichas Lecciones, nos pareció *unilateral*, por miles y una razón, que es la siguiente: es imposible comprender la Filosofía de la historia de Hegel, prescindiendo de su función no sólo en el sistema hegeliano, sino en toda la filosofía alemana que se conoce bajo el nombre de real-idealismo. Movidó por estas consideraciones, publico este estudio, cuyo objeto es idéntico al que persigo, desde años, en todas mis publicaciones, que es de formular, como prolongación de la cátedra, algunos principios que sean útiles a mis alumnos como puntos de referencia en la orientación metódica de sus estudios.

El real idealismo, fundado y desarrollado hasta sus extremas consecuencias por la gloriosa triade filosófica (aunque no tan célebre como la de Jupiter Minerva y Apolo) Schelling Fichte Hegel, identifica la realidad externa con la realidad espiritual (1). Los tres filósofos citados están de acuerdo en querer una filosofía esencialmente especulativa, es decir, que no sea producto de un simple trabajo de reflexión y de análisis sobre los resultados de las ciencias particulares, sino fundada sobre un solo principio (la identidad del pensamiento y del ser) que no tenga el valor de una generalización inductiva, más bien de una necesidad de razón, con procedimiento especulativo o lógico. El mundo es una flor — dice Hegel — que se desarrolla eternamente de una única semilla, y la filosofía debe ser el reflejo de esta explicación. Hegel concuerda, pues, con Fichte, en el método y en la naturaleza del conocimiento filosófico; y con Schelling en el punto de partida. Pero, se aleja de Schelling en la manera de concebir la identidad del pensamiento y del ser. Por haberla concebido como indiferencia, como privación de cualidad, no puede deducir la diferencia. De la noche de la substancia neutra no se puede sacar ninguna luz que aclare el origen de lo real calificado, y por eso el devenir de esto es un hecho sin razón. La diferenciación del pensamiento y del ser se explica sólo extrínsecamente, con la necesidad, es decir, que lo absoluto se conozca. Schelling, además, no prueba la identidad del pensamiento y del ser. La admite como presupuesto necesario del conocimiento y hace de éste el objeto de la intuición intelectual. Según Hegel, eso no basta. Es necesario elevarse a la identidad y concebirla cualitativamente mediante la crítica del conocimiento común. Pensarla como indiferencia, como ni una ni otra cosa, equivale a pensarla negativamente, es decir,

(1) Muy oportuna me parece esta *noterella* de B. C. en *La Critica*, del 20 de septiembre de 1930: « Smarrimento, sorta di paura, rivolta contro una follia minacciante, si avverte sovente, quando si nega la « realtà esterna ». Per calmarsi, per *sosegar*se, come dicono gli spagnuoli, basterebbe riflettere que il filosofo, che così nega, non pensa punto a negare la « realtà », ma solamente l' « eternità » di essa; cioè, mira a rendere più reale la realtà, facendola interna allo spirito, concependola tutta attiva e tutta spirituale.

a no pensarla. Y pensar como indiferencia, entre ideal y real, cada ser determinado, es no saber nada de nada. Por lo que se refiere a la deducción de lo real de la identidad, Schelling, o la saca de la exigencia que el absoluto tiene de conocerse, o de la existencia, en lo absoluto, de todo lo que está en lo relativo. El primero es un postulado, no una necesidad intrínseca; y el segundo es la negación de cualquier deducción. Por eso la *dialéctica de las potencias* no es una necesidad íntima, real ideal, del ser, sino un esquema abstracto que se aplica a la realidad de experiencia, mediante la reflexión; no es el mismo procedimiento del pensamiento que, en su desarrollo lógico, reproduce el desarrollo ideal de la realidad. No es un procedimiento legítimo el de tomar las formas dialecticas como esquemas mentales en que, mediante el auxilio de analogías también remotas, se encierra la realidad. Con ello se habrá puesto una etiqueta lógico-metafísica al dato de la experiencia, pero no se habrá hecho su construcción ideal. Esta construcción ideal del mundo es el tema del idealismo absoluto de Hegel. Comunes con el real idealismo de Fichte y Schelling son estos conceptos fundamentales del idealismo absoluto: 1° Que el conocimiento filosófico no es conocimiento causal en el tiempo y espacio, (propio de las ciencias particulares), sino el conocimiento de la naturaleza esencial absoluta de las cosas y de su génesis con relación a su esencia; 2° Que este conocimiento supone la identidad del pensamiento y ser, y no es posible sin ella; y, 3° Que, por eso, la esencia y la génesis de las cosas son ideales para la filosofía, en el sentido de que son dadas solamente por el pensamiento; 4° Que, admitida la identidad y la naturaleza del conocimiento filosófico, es perfectamente justificado el método especulativo, apriorístico, que supone también la experiencia, pero tiene la propia justificación en sí misma, y es una conciencia superior a la conciencia empírica y distinta de ella.

Pero, al lado de estas concordancias genéricas, se encuentran diferencias esenciales, así en el concepto de lo absoluto, como en el concepto del método. En efecto, Hegel piensa que, si el principio fundamental del real idealismo es la identidad del pensamiento y del ser, y si la filosofía debe ser el conocimiento de la realidad en su racionalidad, y no como simple hecho, la

realidad debe ser, en su esencia, en su integridad, pensamiento, razón objetiva o, con término más propio, Idea; y el método filosófico debe indentificarse con la construcción lógica de la realidad.

Para Hegel, pues, lo absoluto es la *Idea*, y todo en el mundo es revelación de ella, y más allá de la misma no hay nada, es decir, no existe ninguna incognita. La revelación de la Idea, en que el mundo consiste, es *necesaria*, porque es necesidad de la esencia la revelación, y es absurdo concebir una esencia que no se revela, porqué sería esencia de nada. Esta revelación en cuanto es estudiada por la filosofía, (y no así por las ciencias y la experiencia en general), representa un desarrollo ideal, lógico, que es, al mismo tiempo, diferenciativo, generador, y por ende ascendiente. La revelación procede siempre por formas nuevas y más perfectas de existencia, hacia aquella en que llega a la conciencia de sí, y existe en sí y por sí, es decir, existe en la forma del espíritu que piensa. El espíritu no es para Hegel la realidad primera, como para Fichte, ni una de las dos formas de la realidad como para Schelling, sino la realidad última, la forma más perfecta de existencia en lo absoluto. La filosofía de Fichte es un idealismo subjetivo, la filosofía de Schelling un idealismo objetivo: la filosofía de Hegel busca un punto de vista superior, en que se resuelve la oposición entre las dos imperfectas concepciones de sus antecesores idealistas. Puesto que la última realidad (esencia) es la *idea* y pone ésta como idéntica a lo absoluto y toda la realidad considera en la idea, así su sistema se llama *idealismo absoluto*. Schelling había equivocado completamente la demostración de la identidad del pensamiento y del ser, haciendo de ella el objeto de una facultad *sui generis*, la intuición intelectual. En su doctrina, era un postulado, no una verdad absoluta, base de la verdad del conocimiento en general, más especialmente de la verdad de la filosofía. Se había también equivocado completamente en la deducción de los opuestos en la unidad; y haciendo consistir la unidad (lo absoluto) en la indiferencia entre los opuestos, había afirmado, en el fondo, la ininteligibilidad de lo real. Hegel se propone evitar todas estas incongruencias. Con la crítica de la conciencia y del conocimiento (*fenomenología del espíritu*) demuestra cómo el espíritu se eleva

necesariamente a concebir la identidad de pensamiento y ser. Convirtiendo la idea en lo absoluto, funda la inteligibilidad de lo real. Finalmente, muestra que el conocimiento filosófico, considerado como conocimiento completamente demostrado, racional, es posible solamente como construcción *a priori* de la realidad; y ésta, a su turno, es posible sólo como proceso lógico del pensamiento, que se desarrolla por necesidad intrínseca, y en este desarrollo se produce él de la realidad. La filosofía, según Hegel, es metafísica, y la metafísica es lógica. Son dos ecuaciones, el resultado de las cuales nos da la lógica metafísica, la única construcción ideal de lo real, la única filosofía posible. En el concepto fundamental de su idealismo, el pensamiento es la esencia de la realidad. Hegel, como es sabido, tuvo precursores, que el éxito de su filosofía hizo olvidar; pero, el concepto fundamental de que la racionalidad del mundo es condición de su cognoscibilidad, y únicamente un mundo que es, en si mismo, razón, puede concebirse por ésta, tuvo su explicación solamente en la filosofía de Hegel. Ésta se distingue, además, de la de sus predecesores idealistas también por el carácter rigurosamente lógico, que depende del hecho de haber adoptado un *método*, conformándose fielmente a él. El concepto, que Hegel tuvo del saber filosófico, es preciso y determinado, como es profundo y digno de ser atentamente examinado y discutido. La filosofía, según Hegel, no busca el hecho y sus causas reales — lo cual es objeto de las ciencias particulares — pero sí la necesidad racional del hecho, su lógica objetiva: no quiere descubrir lo real, sino concebirlo, entenderlo absolutamente y, por consiguiente, debe reproducir su desarrollo ideal. Ningún filósofo fué más rigurosamente racionalista que Hegel. A este concepto del conocimiento filosófico, Hegel adjunta el mérito de un poder sistematizador verdaderamente extraordinario. A esto se debe la influencia que el pensamiento hegeliano ejerció en Alemania y fuera de ella, y que le dió por tanto tiempo el dominio del saber, especialmente en el campo de las ciencias históricas, haciéndolo el representante más esclarecido de la cultura universal de su tiempo.

El método con el cual Hegel construye su sistema y confía penetrar la génesis de la realidad es el método dialéctico. Ya

que el ser está en continuo «devenir», y se puede considerar como unidad que se diferencia en una multiplicidad, debe concebirse como íntima necesidad la razón del devenir, del diferenciarse. El método del real idealismo, debiendo elevar el devenir natural al devenir lógico, es decir, considerando siempre el devenir real como devenir de los conceptos, debe ser dialéctico. La lógica ordinaria clasifica, asimila, diferencia, pasa de un concepto a otro, como la vista pasa de una cosa a otra. Pero el concepto, de este modo considerado, corresponde solamente al primer momento del proceso dialéctico, el positivo intelectual abstracto. Desde el momento que el devenir está en la realidad (sea como real transformación, sea como producción de series estáticas que representa un devenir puramente ideal) es preciso admitir que está también en el pensamiento; y no porque este sea imagen o copia de aquel, sino porque representa su esencia. El devenir importa la negación. Por esto, cada concepto, cada determinación ideal tiene en sí su negación, y la dialéctica debe mostrar cómo nace del primer momento positivo el momento negativo racional. Pero, porqué cada devenir se dirige al ser, se ve que el primer momento no está supeditado a la negación, ni la resuelve. Del mismo modo : el pensamiento común no es incompleto, particular, por ser afirmativo, sino porque concibe la realidad como sin negación; y, por último, por eso no llega a concebir el devenir y la transformación, tampoco cuando la afirma. El verdadero conocimiento comprende el *ser* y el *devenir* en una unidad superior, que es la razón final del devenir. A este tercer momento Hegel llama positivo-racional. El método dialéctico nos muestra, entonces, cómo cada concepto se cambia, por necesidad lógica, en su contrario, y cómo de la síntesis de los opuestos nace un tercer concepto que padece, a su vez, el mismo turno, hasta llegar a la última síntesis, en la cual todo el proceso se concluye. Y este proceso, que se puede ver sólo en el pensamiento, porque sólo en éste el devenir es racional, mejor dicho, sólo en éste el devenir es real y no su imagen y proyección estática, nos explica la graduación de las formas que la realidad presenta. En efecto, si pensamiento y ser son idénticos, la lógica es también metafísica y la dialéctica es la ley ideal del mundo de la experiencia. La trilogía lógica es la forma en

la cual todo lo pensable se ordena, la que se imprime en el conjunto y se encuentra en las partes, desde las mayores a las medias y a las mínimas. Hegel no imagina el desarrollo a la manera del naturalismo contemporáneo, como sin principio ni fin, sino como cualitativamente definido en su infinitud cuantitativa. Todo el sistema del pensamiento y del ser tiene tres momentos generalísimos que representan la trilogía cósmica: el abstracto, del ser ideal o lógico; el negativo, del ser material y espacial (que es la naturaleza); el real-ideal, que es el espíritu. Si ahora comparamos la dialéctica de Hegel con la dialéctica subjetiva de Fichte y con la real cuantitativa de Schelling, vemos fácilmente en qué se distingue de ellas, siendo, relativamente, superior a los dos. Para Fichte el *yo*, por su infinita actividad, supera continuamente el límite que él mismo se pone, en cuanto comprende lo que indica el *no-yo*, la naturaleza; al contrario, para Hegel el principio del desarrollo está en el objeto mismo, y el sujeto es espectador y parte de aquél. En Fichte el desarrollo es rectilíneo e indefinido; en Hegel vuelve sobre sí mismo y concluye en el saber absoluto. En aquél, la oposición entre *yo* y *no yo* es primitiva e indeductible, y cada desarrollo no tiene su razón en sí mismo, sino, siempre, en la inquieta e infinita actividad del *yo*, que no puede reposar en ninguno de sus productos; para Hegel, en cambio, el desarrollo dialéctico está determinado por una necesidad racional intrínseca propia de los términos en los cuales se efectuó. La construcción fichtiana es fragmentaria, la hegeliana continua.

No son menores las diferencias si se compara la dialéctica hegeliana con la de Schelling. Ya hemos dicho que Hegel la rechaza porque es intrínseca y porque es un esquema que se aplica más allá de la realidad. Por esta razón particular ella está más lejos de la dialéctica hegeliana que la de Fichte, aunque se le aproxime más por su carácter objetivo. La dialéctica de Schelling se diferencia todavía más de la de Hegel, por el hecho de ser una dialéctica cuantitativa. Schelling admite que cada realidad en sí, cualitativamente, sea aquella misma diferencia de real e ideal que es el todo, porque tal es la naturaleza del absoluto; y si aquel grande imán, que es el todo y que representa la indiferencia en la forma más perfecta, se pudiera rom-

per en menudísimos pedazos correspondientes a cada uno en cada fragmento, reproduciría aquella indiferencia de ideal y real que es el todo.

Resulta de eso la pretensión de explicar los seres particulares, como si se pudiera ser cantidad de calidades que no existen realmente.

Por esto, es completamente diversa, la dialéctica hegeliana que busca dar siempre razón del devenir cualitativo. Y se diversifica de ella también por esto : que llega a una concepción histórica del mundo y ve la forma perfecta de la existencia del absoluto en el espíritu. Es cierto que la realidad es una proyección estática de un devenir que es solamente ideal; pero, en fin, la serie de la forma depende del desarrollo ideal y lo representa. Para Schelling el devenir es más aparente que real. En efecto, lo absoluto es indiferencia y su forma perfecta de existencia está en el equilibrio de los dos opuestos en el todo.

Si comparamos ahora el idealismo absoluto con el idealismo prekantiano, desde Descartes hasta Leibnitz, veremos que se diferencian en lo siguiente. El segundo es esencialmente dualista y objetivo, no sólo porque distingue el pensamiento, de la realidad, sino porque reconoce en ésta una propia naturaleza, independiente del pensamiento.

Y, entre tanto, cree que el pensamiento alcanza la realidad trascendente, la experiencia cual es en sí misma, y que se puede, por eso, llegar desde el pensamiento al ser. El idealismo cartesiano funda la certeza en el pensamiento y hace de esto el medio del conocimiento filosófico y la medida de lo real. *Deus cogitatur, ergo est*. Pero, admitiendo que lo real es diferente del pensamiento, está bien lejos de la identificación que es propia del idealismo absoluto. Ahora bien : si comparamos las dos formas del idealismo, vemos que la más coherente es la segunda y que es ella la forma más lógica de la filosofía que pretende ser un conocimiento absoluto.

En efecto, si la filosofía quiere ser, no un conocimiento de los hechos y de su conexión causal, sino todo un conocimiento racional, es decir, sistemático-finalista, y tal que ligue todo en el vínculo de la necesidad lógica, ello será posible a condición

de que todos los conocimientos se puedan derivar de un solo principio con una deducción lógica continua.

Y puesto que este procedimiento no nos daría lo real, si su principio fuese puramente lógico, es preciso que el principio y el procedimiento lógico sean también reales, es decir, que pensamiento y ser sean idénticos. Pero, la filosofía que quiere ser el saber absoluto viene a ser, por su naturaleza, metafísicamente panteísta y lógicamente finalista y apriorista. Las dos cosas se hacen una, porque, con un procedimiento puramente racional, es posible describir completamente la íntima constitución de todo el universo, sólo si él comienza por un real ideal, es decir, por un universal concreto lleno de todo lo real.

La Filosofía debe concebirse como el conocimiento racional de la Realidad desde dos aspectos : 1° que la realidad se entienda como coordinada a los fines de la existencia espiritual, y 2° que esté regida, en su unidad, por leyes lógicas. En otros términos, la filosofía debe ser un conocimiento teleológico y lógico de la realidad.

Cualquier conocimiento de lo real es, de uno u otro modo, racional; pero, ningún conocimiento propio de las ciencias particulares (tampoco el conocimiento matemático o astronómico imaginado después por Dubois Reymond) responde al grado del conocimiento filosófico.

El conocimiento teleológico, aunque sea racional en el sentido más elevado del causal, no tiene el carácter de necesidad que es propio de la construcción lógica de la realidad, y ésta incluye a aquélla; así, la Filosofía debe ser propiamente una lógica objetiva. La condición que hace posible la construcción lógica de la realidad es la identidad del pensamiento y del ser. Hegel nos da una doble demostración de esta identidad : la primera en la Fenomenología, donde demuestra que el desarrollo de la conciencia y del conocimiento conduce al punto de vista de la identidad; la segunda en la Enciclopedia, donde, con el método dialéctico, hace la construcción lógica de la realidad. La primera demostración prueba solamente que el conocimiento es tanto más verdadero y perfecto cuanto más pensamiento y razón encuentra en la realidad. La segunda demostración es objetiva, y consiste en el hecho de la construcción de la realidad mediante

la dialéctica. Para que el idealismo absoluto sea demostrado, es menester demostrar la causalidad de la idea. Esta demostración tiene un fundamento, sin el cual no sería posible la identidad de pensamiento y ser; tiene un procedimiento que es la dialéctica. Es menester indagar el valor del principio y el valor del método. Debe, pues, discutirse, ante todo, el concepto del conocimiento filosófico según Hegel, y después su principio fundamental, la identidad de pensamiento y ser. El conocimiento por causas, propio de las ciencias particulares, no satisface las exigencias de la razón que busca, no sólo el cómo sino también el por qué, la finalidad. Podemos admitir esta afirmación, pero debemos limitarla. Debemos reconocer que, por el conocimiento, la sola causalidad es necesaria; la finalidad es una necesidad de nuestra especial naturaleza, una exigencia ética que no puede substituir la explicación causal. Ciertamente es que la naturaleza humana con sus exigencias morales, es un hecho, y de los más importantes, que la indagación causal debe explicar; pero, en esta exigencia está precisamente la prueba que la sola explicación posible que la mente puede formular es la causal, y que ésta es la sola necesaria. En efecto, cuando el idealismo, para satisfacer la exigencia finalista, concibe la esencia de la realidad como ideal, y como ideal su devenir, no abandona propiamente la interpretación causal, sino que imagina precisamente una causalidad ideal que compenetra la causalidad natural y la determina. La causalidad natural procede infinitamente, es una serie lineal sin principio ni fin; la causalidad ideal define la causalidad indefinida de la naturaleza. Ésta existe, pues, no porque el conocimiento por causas satisfaga el pensamiento, sino para satisfacer la exigencia finalista, que implica su devolución a la causal. La causalidad, si fuese absoluta, incluiría la finalidad. El principio no es nuevo; fué el concepto de la filosofía eleática, y se encuentra también en la teoría de Demócrito sobre la penetración de las imágenes. También el relativismo, rinde, indirectamente, homenaje a la verdad de aquel principio; luego, no produce maravilla el hecho de que la Filosofía relativista de Alemania postkantiana, lo haya considerado como su principio fundamental. Pero, ¿cómo debe estudiarse dicho principio? Ciertamente, no en sentido absoluto. El mismo Hegel, admi-

tiendo que la realidad (naturaleza y espíritu) no coincide con la vida lógica, no admite la identidad absoluta. Y, en verdad, la teoría que la proclamase, entendida rigurosamente, conduciría a la consecuencia de que se puede conocer sólo lo inteligible puro, que se puede pensar sólo el pensamiento. Pero, puesto que sin la distinción, sin sujeto y objeto, el conocimiento es imposible, se ve que la distinción no es menos necesaria que la identidad; y que ésta, considerada en sentido absoluto, hace imposible el conocimiento. De la necesidad de tomar la identidad en sentido relativo, Teichmüller ha concluído que el principio es falso. Según él, la identidad relativa significa que pensamiento y ser, desde cierto punto de vista, son idénticos, y desde otro, no; y que, por consiguiente, el conocimiento es posible o imposible según el uno o el otro. Si se dijera que son idénticos y no idénticos desde el mismo punto de vista, se caería en una contradicción peor, porque se debería concluir que el conocimiento es, desde un mismo respecto, posible e imposible. Esta objeción es una vana sutileza. La identidad de pensamiento y ser es condición del conocimiento, en cuanto la verdad de éste importa que contenga lo real tal como es en sí mismo. La identidad se refiere al $\tau\iota\ \epsilon\sigma\tau\acute{\iota}\nu$, al *was*, a la esencia. La diferencia pertenece al ser. Por esto, identidad y diferencia, son condiciones del conocimiento, no por cierto condiciones contradictorias: la una de la posibilidad, la otra de la imposibilidad. Para que el conocimiento sea verdadero, es menester que contenga la realidad tal como es en sí. El concepto de que el conocimiento es verdadero solamente si contiene la cosa tal como es en sí, sin ninguna relación con el pensamiento, es contradictorio porque el pensamiento consiste precisamente en esta relación. Pero, en compensación, el hecho de que el conocimiento sea el producto de dos factores no importa que uno de ellos, el factor subjetivo, falsifique el otro. El conocimiento no se explica como mera pasividad respecto a las acciones del objeto; él es subjetivo, y, sin embargo, verdadero. Que la identidad del conocimiento suponga la identidad metafísica es otra cuestión, y puede resolverse afirmativamente sólo por aquel que piense que la única filosofía posible sea el *monismo*. Pero, ni la identidad metafísica, ni la del conocimiento, nos permiten construir,

con un método puramente lógico, el sistema de la realidad. El momento de la exterioridad se halla necesariamente en el conocimiento, y está representado por las sensaciones, percepciones, experiencia en general, aunque esté siempre en conexión con el momento de la interioridad y de la subjetividad, que se extiende tanto como el otro. El error de la Metafísica en general, y del realismo en particular, está en creer que el segundo momento pueda, en un grado cualquiera del conocimiento, prescindir del primero; como el error del puro empirismo está en admitir únicamente eso.

El conocimiento de cualquier grado es una elaboración de los datos mediante el pensamiento. Por eso, suprimido el momento de la revelación exterior, el pensamiento puro falta de materia y es indeterminado y vano porque tiene de suyo únicamente funciones objetivas, por cuyo uso en la experiencia nacen ideas de *meras relaciones*, las cuales, por su origen, oficio y uso, se llaman ininteligibles. El objeto no es, ni el inteligible puro ni el puro dato. El primero es una idea de relación sin términos, un predicado sin sujeto; el segundo, si faltan absolutamente elementos intelectuales, formales, es un *nihil privativum* para el conocimiento. La Metafísica en general y la hegeliana en particular, no rechazan la experiencia. Están por el contrario dispuestas a admitir que, sin la experiencia, sus mismas construcciones no serían posibles. Pero, creen que los medios del saber, de los cuales hacen uso, es decir, las condiciones apriorísticas, son más ciertas que aquellas de la experiencia, y que ésta no ofrece otra cosa que la materia y la verificación puramente analógica de sus teorías. Ahora bien, la teoría del conocimiento prueba que es *a priori*, en el conocimiento, solamente lo que es formal, y que un sistema de conocimientos *a priori* es posible sólo allá donde la forma o función, como en matemática, es materia a sí misma. Lo que hace imposible el error apriorístico en las matemáticas, es que sus verdades son independientes de la existencia real. Las matemáticas se verifican a sí mismas, y la exactitud del razonamiento es la sola condición de la verdad de sus ilusiones. Pero, esto no sucede en las ciencias cuyo objeto es lo real y, por consiguiente, tampoco en la metafísica. El error del procedimiento metafísico común al real idealismo, es aquel

de la prueba ontológica : la ilación del concepto a la existencia. El principio de identidad de pensamiento y ser, que debería ser el principio de prueba de la legitimidad del método, es, en su absolutismo, el método hecho principio de sí mismo, y por eso toda la demostración es un sofisma. Pero, se dice que Hegel, al contrario que Fichte y Schelling, ha dado dos demostraciones de este principio : la de la Fenomenología y la de la Enciclopedia. Examinando la primera, el desarrollo del conocimiento objetivo, lo que, en último análisis, es esencial, se llega a la demostración de que la verdadera realidad es lo *inteligible* ; pero lo inteligible a lo cual concluye, es el principio de substancia, él de causa y él de ley.

Aparte la dialéctica fenomenológica de la conciencia, que no tiene verificación en la exacta psicología y gnoseología, el resultado muy significativo es para el mismo Hegel que *lo inteligible es formal*. El desarrollo de la autoconciencia llega el resultado de que todas las autoconciencias están en la razón y para la razón, lo que diversifica mucho de la identidad de pensamiento y ser en el sentido del real idealismo, especialmente en lo metafísico-lógico, puesto que no significa otra cosa sino que la razón es en todos la misma. Queda el tercer proceso fenomenológico: él de la razón. Ésta es primeramente razón determinada en el ordinario conocimiento científico, y no concluye por cierto, como tal, en la identidad de pensamiento y ser. Después es razón moral, y ésta concluye en una ley racional como informadora de las obras de seres racionales, no en la identidad de pensamiento y ser; más bien, la moralidad admite el pecado y el mal; se tiene la prueba de que la ley de razón no es ley absoluta de la realidad. La prueba no es dada sino por la conciencia religiosa. Ésta concibe el mundo como obra de la razón ordenadora ; el espíritu, como causa suprema de la naturaleza. Pero, ante todo, como reconoce el mismo Hegel, la religión crea a Dios como *alter* de la naturaleza, lo pone fuera y sobre la realidad natural. Por eso, en su naturaleza e intimidad, la conciencia religiosa no concluye en la identidad del pensamiento y del ser. En la conciencia religiosa, la razón divina y humana aparecen separadas. También en el panteísmo religioso la separación subsiste. La razón finita es concebida como emanación, como modo

absolutamente transitorio e inadecuado de la razón infinita, a la cual vuelve sólo cuando ha superado la fase de la ilusión, lace-
rado el velo de Maya, que le impide el conocimiento de la verdad eterna. ¿Cómo se puede deducir de una forma de conciencia que la niega, la identidad del pensamiento y del ser? ¿De la última fase, que está más allá de la conciencia religiosa, de la fase filosófica? Pero esto no puede significar nada más sino que la filosofía debe probar la identidad que la Fenomenología toda, al fin y al cabo, no prueba. La prueba de la Fenomenología, pues, es insuficiente. Queda la de la Enciclopedia. Aunque hemos probado que en el pensamiento todo lo que es *a priori* es formal, esta prueba podría ser anulada, si la construcción dialéctica demostrase, con el hecho, su potencia. Debemos, pues, pasar a la discusión del valor del método dialéctico.

Los precedentes de este método pertenecen a la filosofía griega. Para la escuela eleática, consistió en la reducción al absurdo; para Sócrates en la prueba por cuestiones contradictorias (*el elenco*). Para Platón la dialéctica es el procedimiento del pensamiento en la formación de las ideas. Puesto que el método de la dialéctica es un método lógico puro que nos muestra el devenir ideal de la realidad, la discusión de su validez debe referirse a estos cuatro puntos: *a)* si es un método propio del pensamiento y una necesidad suya; *b)* si es un método lógico puro; *c)* si su forma fundamental, el devenir, como unidad del ser y de la nada, de lo positivo y de lo negativo, es válida; *d)* si el procedimiento dialéctico tiene valor de desarrollo genético.

Para ver si el procedimiento dialéctico es natural del pensamiento (y por consiguiente necesario para él mismo) y si es el procedimiento propio de la realidad, cabe conocer lo que es cada uno de ellos y cómo el primero reproduce al segundo.

Pensar es establecer una relación. Esta verdad tiene un valor absoluto, porque si no hubiera sido un solo ser simple, o si los seres fuesen absolutamente irrelativos, no sería posible pensarlos. El método propio del pensamiento es el análisis y la síntesis, la abstracción y la integración. Su punto de partida es la percepción sensible. El modo cómo se desarrolla el proceso del pensamiento, depende de sus funciones, las categorías de las que depende la formación de los conceptos, juicios, raciocinios. El

pensamiento, para penetrar la realidad, debe recibirla de la experiencia, disolver con el análisis, reconstruir con la síntesis. Como instrumento del conocimiento, el pensamiento es formal; la materia es dada, y su reconstrucción, según las formas y las leyes del pensamiento, es la experiencia científica. Pero el pensamiento, en su trabajo analítico, ayudado por el lenguaje, resuelve la realidad en elementos que no son reales por sí mismos, y que por esto se dicen abstractos. El procedimiento genético de la realidad es y no puede ser diverso. Lo abstracto no tiene por sí mismo existencia real. Lo que existe es, sólo y siempre, lo perfectamente integrado y determinado: lo individual en sus varios grados. La primera realidad no es lo abstracto, no es el género, sino lo homogéneo; lo que es suficientemente determinado para que pueda existir, que tiene el mínimo número de determinaciones necesarias para la existencia.

El procedimiento de lo real es la causalidad que, en su concreto, en su forma determinada, es un hecho, un dato, accesible solamente a la experiencia. La diferencia entre el procedimiento del pensamiento y el de la realidad no importa que aquél sea inadecuado a ésta, e inepto para aprehenderlo. La abstracción y la integración sirven para hacer entender analíticamente el dato de la percepción. Para entender la génesis de lo real, que disuelve y reconstruye mediante el análisis y la síntesis, el pensamiento debe confiarse a la experiencia, que produce una adaptación siempre mejor de la inteligencia y [de la ciencia a la realidad; de modo que la identidad del pensamiento y del ser, por el conocimiento objetivo, es más bien un resultado que un principio. Este análisis no encuentra traza del procedimiento dialéctico ni en el pensamiento ni en la realidad; sin embargo, si aquello fuese propio del pensamiento, si fuese su ley, debería ser tan necesario para ello cuanto lo son las formas de la intuición para la sensibilidad y las categorías para el intelecto. El antítesis es uno de los modos de entender, una de las relaciones en las cuales el pensamiento se mueve, como se ve también por el hecho que las series lógicas, por oposición contraria, son series del todo especiales, y suponen la unidad del género. Así, conocer equivale a ver la unidad en la diferencia y las diferencias en la unidad, es identificar y diferenciar,

porque tal es la naturaleza de la relación. Sin unidad y diferencia juntas no hay relación. Pero la oposición es una forma especial de la relación que, si da un especial relieve y una más profunda satisfacción a la mente, lo hace porque es una forma extrema, la cual, como engendra un mayor dispendio de energía en la realidad, así determina un equivalente en el orden del pensamiento. En la realidad, la oposición no es siempre necesariamente la ley del desarrollo. Por ejemplo, sería imposible dar orden dialéctico a las formas matemáticas de la realidad, a las edades de la vida, a los cinco sentidos, a las artes. Y, aun cuando se pudiera dar un sentido a las construcciones dialécticas de la realidad, éstas no dejarían de ser las más artificiosas que se puedan pensar. En el pensamiento, las ideas no pasan la una en la otra, como el método dialéctico exige. Cada una, al contrario, en cuanto expresa una relación, está puesta con su idea relativa; la idea del padre no está sin la del hijo, pero la una no pasa en la otra, ni es la misma cosa que la otra en una tercera idea. Que las ideas conserven su distinción, esto prueba que siempre la nota diferencial es propia de cada una singularmente y para nada conviene a la otra. Este exclusivismo de la nota específica se verifica también ahí donde aparece sucesión de estados y el uno acaba cuando el otro empieza; por ejemplo, en la edad de la vida, a propósito de la cual se diría cosa sin sentido, afirmando que la niñez *deviene* juventud y la juventud vejez. Las ideas pueden, pues, formar un sistema, no un desarrollo; la producción ontogenética no es propia de los conceptos, que son *límites*, categorías reales, puestas para detener las identidades y las diferencias y ordenar el caos de la experiencia sensible.

Por consiguiente, parece que sea verdadera precisamente la concepción opuesta a la hegeliana.

Ésta considera la realidad como una proyección estática de la idea evolutiva; mientras, en verdad, el sistema de los conceptos debe considerarse como la proyección estática de la evolución real. Hemos dicho que el pasaje de una idea a la otra debe considerarse como posible por génesis interior, porque, a diferencia de la percepción, la idea no es más que pensamiento. En la percepción pasamos de cosa a cosa, pero las cosas no pa-

san la una en la otra; y el hecho se explica porque la cosa es diversa de la percepción, y conserva su realidad frente a sí misma. Pero, si la idea no es más que pensamiento y, recíprocamente, el pensamiento es idea, el pasaje del pensamiento de una idea a la otra es génesis de las ideas de la una en la otra. Esta prueba es un sofisma. En efecto, la idea no es sólo pensamiento, sino pensamiento y alma, y es como la percepción en relación con la realidad de la cual se saca. Más bien, a diferencia de la percepción, es la forma fija, universal y necesaria de la realidad. Esta referencia de la idea a la realidad, hace que el pensamiento se encuentre, en relación con la idea, en la misma condición de la percepción en relación con la cosa. Cada desarrollo real es objeto de experiencia; hay una génesis ideal en las construcciones matemáticas, pero no es dialéctica. Para ver si el método dialéctico es un método puramente lógico, es necesario saber si, en la lógica del Hegel, que contiene el sistema de la determinación del pensamiento ante cualquier referencia a la realidad natural y espiritual, hayan determinaciones pensables todas independientemente de la intuición. Se puede fácilmente probar que no existe alguna de ellas, empezando por la más abstracta, que es la idea del ser. Pero, ciertamente la idea de devenir no se puede pensar sin el tiempo y el espacio, que son categorías de la naturaleza; igualmente, el *quid* supone la percepción, la cantidad continua y discreta, extensiva e intensiva, supone el tiempo, el espacio, el movimiento, la fuerza. La medida es una convención empírica. Las ideas de mecanismo, de quimismo y de organismo, suponen la materia, el agregado y el movimiento, las diversas substancias materiales y sus combinaciones, la tendencia formativa, la asimilación, la reproducción. Hemos dicho que, como existe también una mecánica mental, una química mental y una función organizadora mental, el pensamiento encuentra aquellas determinaciones también en sí mismo, pero es una observación inconcluyente. Aunque el pensamiento encontrase en sí aquellas determinaciones, las aprendería por experiencia, no en virtud de la génesis ideal conforme al método dialéctico. Así la lógica hegeliana es una intuición atrevida; y, quizás, es exacto decir que ella debe tanto a la experiencia, que si ésta retirase sus dádivas, el pensamiento puro tendría que

pedir limosna. Además el devenir ¿ es de veras el pasaje del ser a la nada y viceversa ? En la representación común parece que sea así, pero se debe notar que nunca, en el pensamiento común, el no ser es el puro negativo, pero riempre un estado positivo : « un color moreno que no es negro todavía y el blanco desaparece ». En vez Hegel, queriendo hacer una teoría puramente lógica del devenir, está obligado a suprimir los términos positivos, con los cuales está conexionado en la ordinaria representación y por eso no le quedan más que dos abstractísimas determinaciones del ser y del no ser. Esto admitido, como aquellas dos ideas son elementos de una relación que, en la dialéctica hegeliana, es la forma general de cada relación, nace el problema de entender cómo se deben pensar, para que la relación de que son elementos sea concebible. Evidentemente, si fuesen solo idénticos, o solo diversos, el devenir no sería posible. Es fácil pensar la diversidad, pero es difícil pensar la identidad. Hegel demuestra que son idénticos por medio de la ecuación : ser indeterminado igual a no ser. (*Sein gleich Nichts*). Esta identificación encuentra sus precedentes en la filosofía griega, en que están ya todos los modos de concebir la nada. Los atomistas la identificaron con el espacio vacío que está entre los átomos, y dijeron que las cosas están compuestas del ser y de la nada. Pero, las dos concepciones opuestas son propiamente la eleática y la heráclito-platónica. Los eleatas afirmaron la separación, la oposición absoluta del ser y de la nada, y por eso las concibieron en relación de exclusión recíproca absoluta. Heráclito y Platón las identificaron de cualquier modo, estando en esa identificación el principio de la alteración, del movimiento, del devenir en general. Los filósofos posteriores, comprendidos los modernos, aceptaron uno u otro de estos dos puntos de vista. Leibnitz y Herbart, por ejemplo, se han aproximado a los eleatas. Hegel y Lotze, a Eráclito y Platón. Hegel puso la identidad del ser y de la nada al principio de su sistema, y se valió de la negación como principio de desarrollo. En la conciencia común prevalece la oposición y la lógica de todos los tiempos los separa. Por lo tanto, Hegel, a quien importa que sean al mismo tiempo idénticos y diversos, viendo que es fácil concebir la oposición y arduo concebir la identidad, insis-

te tanto sobre ésta, por medio de su concepto del ser indeterminado igual a la nada, que pierde casi de vista la oposición, y la declara una opinión o fe. Sin embargo, nada más contestable que esta identificación. Para llegar ahí, Hegel toma el concepto del ser como sustantivo, mientras es puramente predicado, y piensa que algo afirmativo permanece aun cuando sean eliminadas todas las determinaciones posibles, de las cuales es predicado. Después, ve que el ser, así considerado, no es diverso de la nada, y, substantivando esto como substantiva aquello, los piensa como idénticos. Toda su demostración, por consiguiente, puede considerarse como un juego de abstracciones substantivadas. Pero como el ser también en su máxima determinación es afirmación, y, la nada es negación, resulta imposible identificarlos, no obstante el trabajo de la abstracción. Hasta que pensamos aquellas determinaciones no es posible identificarlas; y cuando las identificamos, cuando nos esforzamos en pensarlas como idénticas, advertimos que el pensar ya no es posible. Pero concedamos por un momento que la identidad sea real y se pueda pensar. Como que ella no se refiere, en su universalidad lógica, a un contenido determinado, por ejemplo, el color moreno que es indeterminado entre el blanco y el negro, precisa pensar la identidad como absoluta. Y entonces el principio de la lógica-metafísica hegeliana es tanto el ser como la nada, es el ser-nada, y todo deriva de la nada, que, sin embargo, como tal debía ser muy poco prolífica... La idea de la nada no tiene más que un solo correlativo objetivo posible: la negación; y ésta supone dos representaciones: una real y otra pensada, y consiste en el decir que lo que es pensado no es real, o que lo real no es lo que es pensado.

La negación, además, en su máxima generalidad, no es más que la misma función con referencia no a uno o más términos particulares, sino a todos, puesto que cada negación tiene un punto objetivo de referencia y la doble negación es afirmación. Por consiguiente, el no ser no puede concebirse, según el modo de los platónicos, como cualquier cosa, a menos que se hable como aquel profesor sin alumnos que subiendo a la cátedra empezaba con decir: «*veo muchos que aquí no están*». El ser y la nada son substantivaciones de la afirmación y de la negación, y es cómico buscar, siguiendo las substantivaciones de la lengua, la

substancia para cada sustantivo, a menos que no nos revolbamos a negar, según el método eleático, el mismo devenir, si esto se admite como un concepto concreto, sin el cual es casi imposible saber nada de nada. Es necesario resignarse en admitir aquella coincidencia del ser y de la nada, que ello es, aunque el pensamiento no consiga concebirlo de una manera aceptable. Pero, como hemos visto, el devenir concreto, lo que nos es dado por la experiencia, no presenta sino una sucesión de estados en que no hay ni siquiera un momento que sea puramente negativo. Lo que se altera es positivo en cada estado de la alteración.

El método dialéctico que pretende empezar por el devenir para sacar de aquel vacío concepto, por integraciones sucesivas, toda la realidad, muestra su impotencia porque, en realidad todos los conceptos que ordena como si fueran soldaditos de plomo en la serie lógica son dados por la experiencia. La reflexión lógica los toma de ellas y los considera bajo el punto de vista de la identidad de dos opuestos: por ejemplo, la esencia como unidad de la causalidad y de la reciprocidad de acción. Una prueba decisiva de que el pensamiento dialéctico no encuentra la identidad por sí mismo, está en el hecho de que, cuando de veras el pasaje no es concebible, la dialéctica no lo hace en ningún modo concebir, por ejemplo, en el pasaje del tiempo y el espacio a la materia mediante el movimiento. Pero, se puede ir más allá y decir que devenir no es aquella coincidencia del ser y de la nada que a muchos parece. Se dice que el movimiento importa necesariamente el ser y el no ser del móvil en el mismo lugar, porque si se piensa que esté siempre, en cada momento del tiempo, en todo lugar, sin que se mueva para pasar de uno a otro, el movimiento es nulo. Pero, para que esta contradicción sea un elemento necesario del concepto del movimiento, debería ser posible determinar el más pequeño tiempo finito, durante el cual el movimiento estaría en dos lugares diversos. Ahora bien, esto precisamente no puede hacerse, porque como el tiempo, el espacio, el movimiento, lo *continuo* en general no pueden medirse completamente sino por medio del cálculo infinitesimal, y el infinitésimo no es una cantidad finita, así nunca se podría sorprender el móvil en flagrante eteroto-

pía, el movimiento entre dos puntos del espacio infinitamente próximos, es decir, nunca un móvil está en dos lugares en el mismo tiempo, ni nunca en dos tiempos, en el mismo lugar. Por un tiempo finito, el móvil, cualquiera que sea su velocidad, puede parecer parado, como lo muestran la fotografía instantánea y el hecho obvio de que no percibimos el movimiento del sol, el crecer del hilo de hierba, el movimiento del índice del reloj. La inmovilidad aparente de lo que en realidad se mueve, cualquiera que fuere su velocidad, prueba que el movimiento puede resultar infinitesimal y, por consiguiente, puede no ser apreciable por la sensibilidad, autorizando a pensar que procede por infinitésimos. Pero el infinitésimo quita la base objetiva de la contradicción que aparece en el concepto del movimiento. Como el movimiento, la alteración general explícate sin contradicción con el concepto de la continuidad y del infinitésimo; mientras las verdades científicas de la continuidad del movimiento de la persistencia de la fuerza, de la indestructibilidad de la materia son la prueba científica de la realidad del devenir sin la nada. El método dialéctico ¿es un método genético real? No parece, por las siguientes argumentaciones: 1° ¿Quién podría, en efecto, admitir aquella interpolación de las formas lógicas entre la *realidad* que es la tercera de la esencia, y el mecanismo que es la primera categoría de la segunda parte del concepto? ¿No es evidente que la *idea* en la historia tiene un contenido más complejo que no sea la *idea en el arte*, que es sin embargo posterior, por ser la primera forma del espíritu absoluto? 2° Muchas veces, para proceder de una categoría a otra, de la del segundo a la del tercer momento dialéctico, se invoca la imposibilidad de detenerse en el progreso al infinito, es decir, se invoca no una razón de desarrollo real, sino una razón puramente lógica, por ejemplo: del finito e infinito al uno; de la medida e inconmensurabilidad a la esencia; de la moralidad a la comunidad moral; 3° Muchas veces la deducción ideal contrasta con la real. Basta recordar todas las artificiosas construcciones de la filosofía de la Historia, del Arte y de la Religión; por ejemplo, el haber puesto la moralidad entre el derecho y el estado y el haberla separado de la religión. Un ejemplo sobresaliente es la contradicción entre la in-

tuición astronómica de la filosofía de la naturaleza y la de la ciencia. Además, si la verificación científica no es aplicable a las verdades de orden filosófico, no hay duda que ellas deben fundarse sobre los resultados más generales de la experiencia científica, y corresponder a las condiciones más generales de la misma, lo que no sucede con el método dialéctico; 4° El método dialéctico no es un método genético real, porque es el inverso del procedimiento de abstracción. Por consiguiente, así como esto es un análisis en el pensamiento, así aquél es una construcción que no corresponde a la génesis real. En efecto, dentro de la lógica hegeliana, las categorías del devenir, del ser determinado, del finito y del infinito, y después las de la cantidad, de la medida, de la esencia, etc., determinan de nuevo el cuadro ficticio, al cual la abstracción, elevada hasta el concepto del ser indeterminado, ha reducido la realidad.

Este procedimiento es una síntesis en el pensamiento, pero no es, por cierto, una reproducción de la génesis real, de cualquier modo ésta se considere, aun desde el sólo punto de vista ideal. El procedimiento dialéctico es el medio de reproducir al revés, en una sola deducción, los múltiples procedimientos de la abstracción. Quitad la forma dialéctica, utilizad la deducción, y la deducción hegeliana aparecerá muy semejante a la hipóstasis de la *Fábula lógica* que fué, a principios del medioevo, la metafísica de Juan Eriugema. La diferencia entre la generalización científica y la de la lógica, consiste en esto, de que la segunda se obtiene con la supresión de los caracteres diferenciales y conduce a universales; que comprende menos que las particulares, de las cuales son traídos, mientras la generalización científica procede como la generalización matemática, es decir, pasando a leyes y fórmulas siempre más comprensivas, por ejemplo, la teoría mecánica del calor.

Por consiguiente, la generalización lógica no nos da un *conocimiento nuevo*, sino una expresión abreviada de la parte que ya conocíamos, y propiamente de aquella parte que se encuentra más abundantemente en la experiencia, por ejemplo, el concepto genético respecto del concepto específico. La generalización científica tiene su base en la inducción, como ésta en el principio de causa; pero, no sigue el camino de la abstrac-

ción que la alejaría de la realidad, más bien el de la simplificación, que elimina solamente los elementos que no son necesarios a la ley causal más general, por ejemplo, por las leyes de la caída de los cuerpos y de las de Keplero, sobre las órbitas planetarias, pasa a la ley de la gravitación universal. Ahora bien : el método dialéctico, fundándose en la generalización lógica y proponiéndose encontrar en el pensamiento solamente la ley de desarrollo de la realidad, si bien acaba de construir algo, este *quid* es solamente el sistema de las categorías, intrínseco a la realidad, no obstante la pretendida necesidad lógica, no menos de aquello que fuese la dialéctica de Schelling. De toda la discusión precedente, parece ser justificado el juicio quizá demasiado sumario, que algunos de los mismos admiradores de Hegel han dado contra el método de su filosofía : la razón filosófica hegeliana no es solamente algo que escapa al espíritu humano, sino la negación de la inteligencia humana; y la evolución dialéctica parece contraria a las leyes esenciales del pensamiento y, por consiguiente, no puede considerarse como una tela adamantina, según la proclamaba Hegel, pero sí como una verdadera tela de araña. A esto se agrega que ella está puesta tan lejos de la realidad, que es compatible con las formas más opuestas de ésta, casi tanto como la misma intuición mecánica. Hegel afirmó que su filosofía es conservadora, así en religión como en política. Sin embargo sus discípulos, amigos y adversarios, no saben decir si fué teísta, panteísta o ateo; y hay hegelianos que pertenecen a todas estas gradaciones. Hay en Hegel declaraciones en favor de la personalidad divina, y Rosenkraud y Stirling hicieron valer argumentos en tal sentido y fué la teoría de la *derecha* hegeliana. Pero, viceversa, la *izquierda*, que comprendía los mejores discípulos de Hegel, fué de opinión contraria; y esto mismo han sostenido estudiosos, aunque adversarios de Hegel, como Avrany, Braoder, Chaliboens, J. H. Fichte, C. Ph. Fischer, Herbart, Hoffmann, Krause, Leonhardi, H. Ritter, Sengler, Sigward, Standemmeier, Trendelenburg, Ulrici, Woisse y otros. Con el artificio de la interpretación idealista y con la verificación del *Auspielung*, se pueden, por ejemplo, comprender en el sistema las doctrinas más opuestas. La filosofía de la religión puede justificar la doctrina católica de la Trini-

dad, la luterana de los Sacramentos y aun la papista de la Inmaculada Concepción. Y junto con el mismo sistema se puede negar la personalidad y la inmortalidad del alma. Lo verdadero es que el hegelismo, entre los sistemas idealistas, es el que opone la más débil resistencia al materialismo. Porque, como el pensamiento ante la materia (la idea lógica) no es real, se sigue que la realidad primera es la materia, y que la potencia que está en ella es el fundamento de todo, hasta del espíritu absoluto. Por esto, no extraña el hecho de que Feuerbach y otros empezaron por ser idealistas hegelianos y luego se hicieron materialistas. Es una singular condición la que crea al pensamiento la filosofía hegeliana, en lo que se refiere a la idea lógica. Ésta, según la más verisímil doctrina del maestro, no tiene realidad por sí; lo real es sólo naturaleza y espíritu. Pero, entretanto, si es así, ¿qué vale la teoría de los tres momentos, el positivo abstracto, el negativo y el positivo concreto? La realidad presenta las realidades particulares correspondientes a los tres momentos en toda su extensión, desde el espacio y la materia hasta el espíritu absoluto. Pero, en su totalidad, no tiene, ni puede tener, nada que corresponda a la lógica, y por esto el orden de la realidad no es el mismo de la razón. Esta conclusión, para un hegeliano, es un suicidio mental y demuestra que la lógica metafísica sufre la suerte a que ella pretendía condenar la lógica ordinaria. La consecuencia fué traída históricamente por Feuerbach, cuyo materialismo conserva limpia la impresión de su origen idealista. Hegel había concebido la naturaleza como el *alter* de la idea, como el fenómeno de ella; Feuerbach, no viendo cómo se pudiera conservar la realidad de la idea, concibió el espíritu como el fenómeno de la naturaleza; y, mientras para Hegel el pensamiento puro es la fuente del saber absoluto, para Feuerbach es el sentido.

Schelling había concebido la naturaleza como el devenir del espíritu, intentando su construcción mediante la dialéctica de las potencias sucesivas, en las cuales el elemento espiritual va aumentando continuamente sobre el natural.

Por efecto de la exigencia sintética que se había manifestado en las ciencias naturales de su tiempo, la filosofía de la naturaleza tuvo una cierta boga. No por razón del método, sino por la

excelencia de la mente adivinadora de Schelling, no faltó alguna feliz intuición, como la de la identidad entre el magnetismo y la electricidad. Pero, pronto, la filosofía de la naturaleza de Schelling perdió, en los continuadores y propagandistas, el carácter científico que, por lo demás, no había sido ni grande ni severo en el pensamiento de su fundador. Las analogías remotas y fantásticas, puestas como fundamento de las teorías, tuvieron como consecuencia que al pensar substituye siempre más el imaginar. La fantasía empezó a celebrar las especulaciones construídas en el aire, que determinaron después la adversión de los naturalistas, e hicieron de la expresión *filosofía de la naturaleza* un motivo de desprecio científico. La naturaleza, concebida como el devenir del espíritu, gustó sobre todo a los poetas, y se convirtió en un verdadero ludibrio de la filosofía, esa filosofía poética, que dió valor, con Novalis, a frases como éstas : « La naturaleza es una mágica ciudad petrificada, o un índice enciclopédico de nuestros espíritus ; el espacio es un precipitado del tiempo ; el agua es una llama húmeda y blanda ; el calor es el esfuerzo de la materia que aspira a trocarse en luz ». Así, la fina analogía degeneraba en frase, en una especie de gongorismo filosófico, tanto más peligroso que el literario, porque presumía de ser ciencia. Para Hegel, la naturaleza es el *alter* de la idea. Puesto que la esencia de idea es la de revelarse, la naturaleza existe por esta necesidad de la idea. Existe, no de una manera contingente, por un proceso temporal de la idea, sino *ab eterno* como eterna es la necesidad que la hace existir. Por la exterioridad, que es el carácter distintivo de la naturaleza, los movimientos de ésta, o mejor dicho, los seres que la componen, son externos el uno al otro por la doble exterioridad de la sucesión y de la coexistencia. Aludiendo a las doctrinas evolutivas que ya se anunciaban en su tiempo, Hegel escribe explícitamente (*Obras*, vol. VII, pp. 32-33-440) : « La metamorfosis se refiere sólo al concepto como tal, porque el desarrollo no es otra cosa que el *cambio en el concepto*. Es necesario abstenernos de representaciones tan nebulosas y de naturaleza sensible, como la que hace derivar los animales superiores de los inferiores. Es una idea vacía la de pensar la especie como evolucionando en el tiempo. El hombre no ha nacido del animal, ni el animal de la planta ;

cada uno es, desde el primer momento, lo que es. También admitiendo que la tierra haya estado alguna vez sin viviendas, el primer ser vivo apareció completo como Minerva del cerebro de Júpiter ». Según Hegel, la necesidad lógica está servida imperfectamente por fuerzas de causas materiales que son instrumentos de ella. De esta imperfección deriva, que la naturaleza es también el reinado de lo accidental y da siempre un residuo irracional. La imperfección es la razón del devenir de la naturaleza que tiende a resolver la inadecuación de sus formas a la idea, y procede por eso por formas siempre más perfectas, es decir, siempre menos intrínsecas y más ideales, hasta llegar a la vida y al alma sensitiva. Quien se fije en la deducción lógica de la naturaleza de la idea, ve en seguida que ella está viciada por el sofisma de la ilación del concepto a la existencia. La naturaleza existe, porque la revelación es una necesidad lógica de la idea. Para que esta deducción fuese legítima, sería menester que se pudiera concluir del concepto a la existencia, también en lo que se refiere al contenido y la materia, no a la simple forma. En realidad, la deducción es apariencia artificial que deriva del hecho de que, por un lado, la naturaleza externa es dada, y por otro es pensada, en el sentido de la necesidad que la idea se revele. Juntando las dos cosas, parece que exista deducción. Pero entonces la deducción no es *a priori*, no es una *necesidad racional*, sino, más bien, el producto de una reflexión sobre la experiencia. Suponemos, en efecto, prescindir de la experiencia, y buscar en la pura idea lógica la manera cualitativa de su revelación. No se puede pasar de la intuición, de las primeras categorías de la lógica, a las primeras de la naturaleza; del ser, no ser, devenir, estar, al espacio, al tiempo, al movimiento, a la materia. Admitido también, y no concedido, que las categorías lógicas sean determinaciones del pensamiento puro (sin la experiencia), ¿cómo se saca el espacio del ser puro? ¿Acaso por medio de la necesidad de que la revelación de la idea deba ser eterna? Pero, evidentemente, la exterioridad es un carácter del espacio y la supone. Hemos dicho que no se puede hacer la cuestión del origen temporal de la naturaleza, la cual, para Hegel, es como la idea, eterna. Puesto que los seres naturales no son eternos, puesto que se precisa también admitir que los seres orgánicos en un tiempo no exis-

tían, y hasta que las combinaciones químicas no eran posibles en las altísimas temperaturas de las épocas primitivas, así no se entiende bien cómo, siendo la naturaleza la realidad en general, la proyección estática de un devenir que es solamente ideal, la necesidad lógica, no haya engendrado *ab eterno* todos los términos de la serie que su revelación requiere. ¿Cómo tal necesidad habría quedado inactiva? La respuesta hegeliana a esta pregunta es: « por insuficiencia de las leyes naturales ».

Según la doctrina de Hegel, hay en la realidad dos órdenes de leyes y de causas: las ideales (necesarias) y las reales que son instrumentos de aquellas, aunque no sean un instrumento perfectamente adaptado, y sean accidentales. Ahora bien: este punto es un verdadero nido de contradicciones. En efecto, decir que la causa ideal es verdadera y necesaria, y que es impedida en su acción por la causa real, es dar a ésta una cierta autonomía respecto de aquélla, y negar aquella identidad de lo racional con lo real, que es la piedra angular del sistema. Además, si se admiten dos órdenes de leyes y se afirma la dependencia del uno respecto del otro, es necesario mostrar cómo el primero obra sobre el segundo. Pero, esto no se puede conseguir con leyes de una naturaleza tan distinta como son las leyes lógicas (dialécticas) y las naturales. Pues bien, la afirmación de que existe un orden, un determinismo ideal de la naturaleza y de la realidad, se reduce a reconocer el hecho, a mostrar no que la realidad es así, porque así debía ser, sino que debía ser así, porque así es. Pero, entonces, ¿cómo se puede hablar de *impotencia* de la naturaleza para realizar la idea? Y si se mantiene el concepto de la impotencia y de la discordia, no se puede mantener el principio de la identidad y del ser. No hay para la ciencia de lo real (ni tampoco para la filosofía) una verdad que no sea realidad. Si de la crítica general se pasa a la particular, encontramos en las construcciones hegelianas de la filosofía de la naturaleza una materia casi inagotable. Esta parte de la filosofía hegeliana es, como ya hemos dicho y también a juicio de los secuaces más fieles de Hegel, la parte más susceptible de crítica. En ella Hegel resulta inferior a Schelling, que da prueba de un conocimiento bastante amplio y exacto de las ciencias naturales de su tiempo y de alguna feliz adivinación confirmada por los descu-

brimientos posteriores de las ciencias positivas. En cambio, Hegel corrige, o niega, o acomoda a las construcciones dialecticas las teorías más ciertas y las más conocidas. Debiendo distinguir la naturaleza en tres órdenes, distingue la mecánica física de la física, y pone los minerales en el reino orgánico. Deduce el movimiento, del tiempo y del espacio, y la materia, del movimiento. En la física empieza por los cuatro elementos de la antigua física, por la falsa razón de que son las formas generales y constantes, de la agregación de la materia. La correspondencia que pone entre las categorías naturales y las lógicas es arbitraria. En efecto, es una idea vacía la de que el tiempo es la negación dialéctica del espacio, y el movimiento la síntesis dialéctica de los dos, y que la materia sea la reducción del devenir, el peso la síntesis de la atracción y la repulsión. Que la luz sea la idealidad aparente en forma sensible de la materia, podrá ser una imagen poética, pero no tiene, por cierto, ningún valor para el conocimiento, como no tiene valor la otra afirmación de que el grito del recién nacido sea la expresión de la superioridad del espíritu sobre la naturaleza. Para dar a su concepción antropocéntrica alguna correspondencia con la realidad afirma que la tierra es el solo asiento de la razón en el universo, que es el más perfecto de los planetas, porque tiene un solo satélite y que las estrellas están para dar luz... Y es preciso recordar los méritos del hegelismo en las disciplinas históricas para perdonarle la abierta condena de las teorías evolutivas que entonces se anunciaban, esto es, de la sola proposición, de la sola verdad de orden filosófico que se asomaba en el horizonte de la ciencia.

La filosofía de la historia es, como hemos dicho, la parte de la filosofía del espíritu, que según Hegel, relata el desarrollo de la razón en las formas históricas del estado. Ella pertenece al dominio del *espíritu objetivo* que según Hegel, comprende, el derecho, la moralidad y las comunidades morales, y antecede las formas del espíritu absoluto, el arte, la religión, la filosofía. Es ésta una limitación del campo de la filosofía de la historia tan extrema que sólo la hace posible como una síntesis de la eficacia de todos los factores indicados por la historia humana. Por eso, el mismo Hegel se ve obligado a no tener en cuenta la limitación requerida por los esquemas de su dialéctica, y a

valerse principal y muy ampliamente de los factores estéticos y religiosos, para bosquejar las líneas fundamentales de la historia humana. Por la misma razón Michelet, respondiendo a un hegeliano, proponía cambiar la disposición de todas las partes del sistema, considerando la *fenomenología* como la primera parte, la *enciclopedia* como la segunda, y la *filosofía de la historia* como la tercera, sin fijarse en que de este modo se hubieran tenido dos filosofías de la historia, una de la filosofía del espíritu objetivo o mundano y la otra de la filosofía del espíritu subjetivo o supermundano. Y la filosofía de la historia, puesta después del espíritu absoluto, hubiera, de todos modos, hecho empezar al espíritu aquel desarrollo que estaba ya cumplido, llevado al grado de conocer absoluto.

Según Hegel, el desarrollo de la idea de estado en la historia es el objeto de la filosofía de la historia; y la idea final que la historia realiza es aquella del estado como *universal potencia ética*. Kant había considerado el estado como medio. Hegel lo concibe como fin, queriendo combatir el liberalismo, porque suponía que su principio fuese el de la supremacía de la voluntad individual, retrocedió hasta llegar al concepto pagano de que el hombre existe para el estado y no el estado para el hombre; que la existencia de la moralidad es la abdicación de la voluntad individual frente a la voluntad colectiva, y que esta abdicación es la verdadera libertad. En la filosofía política, fundándose en el principio de que todo lo que es real es racional, transforma su idealismo en un ordinario idealismo. Sostiene que la filosofía nos debe guiar para comprender la historia, y rechaza toda libertad de crítica reformadora, denunciándolo al gobierno prusiano de su tiempo, que, por lo demás, no tenía necesidad de tales incitaciones. Fué ésta una de las razones del favor oficial que alcanzó su filosofía. Los conservadores proclamaron a Hegel su filósofo, y él ya se había considerado tal. Ahora bien, no es posible mover la objeción de que la voluntad del estado pueda, en fin, ser tan caprichosa, egoísta e inmoral como la de un hombre perverso, y que, al contrario, raramente es tan conforme a la justicia y el honor como la de un hombre bueno. El panteísmo político de Hegel llega, en realidad, a absorber todos los derechos y todas las libertades en un panteísmo estrecho; lle-

ga al fatalismo político; a la aceptación del hecho como derecho; a la glorificación del éxito, aun cuando fuera el efecto de la fuerza brutal y el desprecio de la justicia. Los grandes pueblos históricos, los grandes hombres históricos, tienen, según él, un derecho absoluto como portadores de la idea histórica, contra la cual toda resistencia es ilegítima. Además el estado, como universal potencia ética, es superior a la conciencia moral individual; desborda de la esfera del derecho, y es la unidad superior de ésta y de la moralidad. Ninguno podría subscribir hoy tales teorías, que nos conducirían a la estadalatría de Hobbes. Pero, también, prescindiendo de esto, no se entiende cómo se pueda poner de acuerdo este concepto del estado, que debe valer como la idea final de la historia, con esta misma; puesto que, en realidad, ella tiene hecho el camino inverso de aquel que la filosofía hegeliana de la historia describe. En efecto, el concepto de que el hombre exista para el estado, y no el estado para el hombre, es el concepto pagano clásico, no el cristiano moderno. Pero se puede demostrar que Hegel emplea mal la libertad, que es el ideal fundamental de toda la esfera del espíritu objetivo o mundano, no sólo por medio de este concepto suyo del estado y del término al cual el desarrollo histórico se dirige, sino también por el concepto que se forma de la libertad, en el cual pone la esencia del espíritu. Hegel afirma que la esencia de la materia es de tener su fin fuera de sí, lo que estaría demostrado por la gravedad. No es fácil convencerse de que esta diferencia sea verdadera, porque la gravedad atrae la materia hacia la materia, así como la libertad atrae los espíritus en la vida social; y parece que, por esta razón, tanto la materia como el espíritu tengan su fin en sí mismos. Por otra parte, si las partículas de la materia tienen su fin en otro objeto porque gravitan una sobre otra, se puede decir lo mismo de los átomos sociales, de los espíritus individuales, los cuales, como Hegel reconoce, gravitan unos sobre otros, porque no podrían ser lo que son fuera de la sociedad. Entre tanto, el intelecto común no ve en la gravedad la esencia de la materia; la considera, al contrario, como una propiedad dada por la experiencia, y por eso no necesaria. Propiedades esenciales hay tales que sin ellas la materia se vuelve impensable, el ocupar espacio, el ser mo-

vible en el espacio, el presentar una resistencia. La ciencia, al contrario, admite una materia *ab aeterno* supeditada a la gravedad. Sin embargo, es evidente que, también en el caso en que estuviéramos autorizados a poner la gravedad entre las propiedades esenciales de la materia, no lo podríamos hacer sino a condición de que ella fuese una propiedad constante de todas las substancias materiales de la materia como tales, no de una de sus especies o de un modo de ser suyo. La libertad no es por cierto una propiedad de tal hecho, según Hegel, el cual la considera, en vez, no como una dote originaria del espíritu, sino como un estado final al cual el espíritu llega mediante una larga evolución. Se puede admitir que, en el orden espiritual, la esencia puede ser un estado final en el sentido del espíritu que debe ser. Pero Hegel dice explícitamente que la libertad es «la conciencia de la libertad», y que no hay libertad si no se tiene conciencia. Nosotros podemos admitir esta identificación renunciando a la objeción formulada por el sentido común, esto es, se tiene conciencia de la libertad porque somos libres, y somos tales porque tenemos conciencia de serlo. Pero no podemos renunciar a investigar dos cosas : qué es propiamente la libertad y cuál es su manifestación, para ver si podemos considerarla como la esencia del espíritu, y si es una idea que puede ser denotada con aquella palabra. En la lección IV de la *Introducción a la filosofía del derecho*, Hegel dice que la libertad no es una propiedad de la voluntad, sino es la voluntad misma, y, además, que la voluntad es libertad, es pensamiento.

Ahora bien, si valen estas identificaciones ¿ cómo la libertad es diversa de la necesidad? Aquel desarrollo ideal que la filosofía de la historia describe es, como todo desarrollo ideal dialéctico, una necesidad lógica; la filosofía de la historia es la historia necesaria de la libertad que se identifica con la necesidad racional en el campo de la obra humana. No hay lugar para ningún evento histórico fuera del desarrollo lógico del espíritu ; y el resultado último, el verdadero espíritu libre, es la voluntad que es ley nacional: el estado. La historia del desarrollo del estado alcanza su forma definitiva cuando todas las voluntades individuales alcanzan su suprema modificación en el estado moderno alemán. En el Oriente, uno sólo (el soberano) era libre ;

en la antigüedad clásica pocos; en el estado moderno todos.

Aquellas fórmulas no significan más que la progresiva identificación de las voluntades humanas con la «voluntad-ley» que es el estado. La voluntad obedece o al sentido, o bien a la razón: en ninguno de los casos es libre. Una duda muy razonable es ésta: si la libertad es la conciencia de la libertad, falta todo criterio para decidir cuándo esta conciencia, a la cual falta todo correlativo, todo control objetivo, es verdadera. No insistamos sobre la objeción no menos razonable, de que la libertad no puede ser el fin de la historia, porque es ella misma un medio, no un fin, un medio para buscar lo verdadero y para cumplir el bien. Pero no podemos dejar de notar cuánto esta omniciencia de la razón absoluta en la historia tiene de irracional en su acción. Para llegar a la conciencia de la libertad, esto es, a la libertad (que, como hemos visto, no es libertad) sacrifica, poco menos, que toda la humanidad. En efecto, esta conciencia, tampoco cuando culmina en los grandes hombres y en los grandes pueblos históricos, es perfecta. Lo es, únicamente, en el filósofo hegeliano de la historia. ¿Por qué esta sabiduría infinita ha tomado camino tan largo? ¿Por qué no ha creado desde el principio a Hegel? Propiamente no se explica cómo pueda ser la esencia del espíritu una libertad que es necesidad y de la cual no participan todos los seres espirituales, sino sólo un reducido número de privilegiados. Si del fin de la historia pasamos a examinar el desarrollo que está destinada a alcanzar y nos damos cuenta del valor de las fórmulas adoptadas por Hegel, encontramos la mayor dificultad para concebir la historia como un desarrollo lógico. Ya el mismo Hegel, según atestigua su hijo Carlos, varió continuamente el lugar que debía atribuir a los distintos pueblos, especialmente orientales, como representantes de los momentos de su dialéctica histórica, y ésta misma no está muy particularizada. Sin embargo, Hegel no pudo prescindir de demostrar que el espíritu del mundo, en su camino a través de la historia hacia la realización de su fin, la libertad, se mueve según una ley o ritmo dialéctico. Respecto de sus fórmulas (que el Oriente representa la infinitud y la substancialidad; Grecia y Roma el finito y la individualidad; la época moderna la conciliación entre finito e infinito, subs-

tancialidad e individualidad, y que en la primera época uno sólo es libre, en la segunda pocos, en la tercera todos), es menester considerar el método con el cual ellos se han obtenido. El método empleado es una combinación de la experiencia histórica y de la dialéctica; los hechos son consultados, *grosso modo*, en lo que sirven para que den las respuestas que el método dialéctico requiere. Ninguna maravilla, pues, si los cultores de las ciencias históricas no han querido aceptar semejante método para tratar la historia desde un punto de vista filosófico. ¿Qué diremos, además, del valor de las fórmulas? ¿Cómo creer que ellas compendian el curso de la historia humana y valgan para caracterizar las épocas? No parece que nos dé un conocimiento del mundo clásico el hecho de saber que él representa lo finito y la individualidad y que en él algunos solamente son libres. Hegel da muy poca importancia a los hechos de la historia. Seducido por la idea de que la historia es el devenir del espíritu en la fase política, mira fugazmente al teatro geográfico de la historia para establecer a su modo y con exactitud los límites; pero, deja completamente a parte lo que puede decirse la preparación y el precedente natural de la historia, es decir, el estudio de los orígenes. Por supuesto, nadie puede desconocer que la mente de Hegel poseyó un sentido histórico extraordinariamente profundo y de su escuela irradió gran luz en todos los dominios de las ciencias históricas. La historia de la filosofía, de la lógica, de la poética, de la estética, de la moral, del derecho, de las artes, y síntesis filosófica de los períodos históricos mayores y menores de la historia universal tuvieron una rica eflorecencia en la escuela de Hegel por dos razones principales: 1ª que la concepción hegeliana es, en su generalidad, histórica, y 2ª que la historia y las ciencias morales e históricas estudian los productos de la *idea humana*, y son el verdadero dominio del idealismo. Su misma *Lógica*, que Taine comparó con la *Metafísica* de Aristóteles, se puede considerar como una historia de la filosofía, entendida, no como un estudio de las varias filosofías con sus puntos de vista erróneos en su individualidad, en la forma determinada que tomaron en los varios pensadores en varios tiempos y según el criterio cronológico, sino como la investigación de

las posibilidades universales de los errores filosóficos, de sus fuentes perpetuas, que nacen de la confusión de la filosofía con las demás actividades del espíritu humano.

La *Lógica*, según Hegel, es como una gran autobiografía del pensamiento humano, la historia ideal de la verdad, la «patología del pensamiento», como dijo un escritor inglés. En efecto, el problema de la lógica hegeliana somete a examen las varias definiciones de lo *Absoluto*, esto es, hace una crítica de todas las formas de la filosofía para demostrar, con las dificultades y contradicciones de ellas, la verdad de la filosofía que considera lo absoluto como espíritu o idea, demostrando al mismo tiempo que, en esa concepción encuentran sus justificaciones los aspectos de la verdad puestos a la luz por las varias filosofías, y que por esto una tal filosofía fué la aspiración y la resultante de todos los esfuerzos del pensamiento humano. Se trata, sin duda, de la genial intuición de un ideal que, también en nuestros días parece retornar más intenso que nunca, el antiguo ideal Schelliguiano de una contemplación estética capaz de conceder al espíritu sediento de verdad, lo que la ciencia naturalística no puede dar : la concepción moderna de Bergson, por ejemplo, de que la metafísica de lo absoluto debe ser un conocimiento intuitivo *qui s'installe dans le mouvement et adopte la vie même de choses*. Pero, también en su lógica, Hegel confirma su profundo sentido histórico. En el orden de las primeras categorías aparecen sucesivamente Parménides, Heráclito, Demócrito ; la parte primera de la doctrina del concepto contiene la crítica de la analítica aristotélica ; la segunda parte la crítica de la monadología leibniziana, y, luego, en las demás partes, considera las doctrinas de Descartes, Spinoza, Locke, Wolf, Hume, Kant, Fichte, Schelling, Jacobi, Herder, etc. En una palabra, la lógica se convierte en una gran historia crítica de la filosofía con observaciones agudas y geniales, y con algún importante descubrimiento, como el de que el sentimiento de la unidad viviente del espíritu no permite quebrar este último en varias fuerzas o facultades o actividades concebidas una de otra ; que la filosofía no debe ser esotérica, es decir, oculta, secreta, como doctrina en que los sabios no inician sino a pocos de sus discípulos, no cosa de secta, sino de humanidad... Que-

dan, pues, resueltamente excluidos el frenesí, los suspiros, el levantar los ojos al cielo e inclinar los cuellos y cerrar las manos; las extenuaciones, las frases misteriosas y proféticas del misticismo, contra el cual nuestro grande filósofo se muestra tan ferozmente satírico. Pero el ordenamiento daña el contenido especial de cada parte del sistema, puesto que tal ordenamiento se funda sobre el preconcepto dogmático de la forma triádica. « *Triangulum est forma mentis et naturae* », según Hegel. Todo el sistema se puede considerar como una sucesión ininterrumpida de triades. La primera triade : ser, no ser, devenir. En antropología : alma natural, alma sensitiva, alma real. En psicología y ética : espíritu crítico, espíritu práctico, espíritu; intuición, representación, moralidad; familia, sociedad civil, estado. En la esfera del espíritu absoluto : arte, religión, filosofía. En la de la lógica subjetiva : concepto, juicio, silogismo. En la lógica de la idea : vida, conocimiento, idea absoluta. Una verdadera tela de triades, tan débil y frágil, que ya tantas veces el soplo de la crítica ha fácilmente desgarrado como telaraña.

En efecto, con su método dialéctico, como método lógico puro (verdaderamente original, por lo demás, puesto que, como hemos visto, faltan antecedentes exactos en la historia de la filosofía), introduce dogmáticamente en sus paralogismos y en la construcción especulativa de lo individual y de lo empírico, de la historia y de la naturaleza aquellas « *Verstandesfiktionen* » (ficciones intelectivas) y « *Willkürlich* » (concepciones arbitrarias), que él tanto estigmatizaba en las construcciones del intelecto abstracto y de las disciplinas naturales y matemáticas. Mientras afirma insistentemente que el « hecho es sagrado », muchas veces sacrifica a la teoría triádica, falsificando al hecho mismo, la experiencia.

Aparte de la afirmación dogmática de que el concepto del ser puro, ni ideal ni real, se convierte en la nada, y, por consiguiente, esta última (que es igual a cero) es elevada a principio en la filosofía de la naturaleza, puesto que tantas clases y especies de hechos naturales no pueden comprenderse en los cuadros imaginados para probar la tesis de que todo lo real es racional, o suprime muchas importantes manifestaciones de la realidad, o acusa a la misma naturaleza de impotencia de debilidad, des-

mayos, deliquios en la ardua tarea de actuar la racionalidad del concepto.

Así, mientras las páginas de su estética están animadas por un gran sentido artístico, dominando en ellas la tendencia en hacer del arte un elemento fundamental en la vida de la humanidad, un modo de conocimiento y elevación espiritual (no por cierto un accidente supérfluo en la vida real, una simple delectación, un juego, un pasatiempo, o un simple método pedagógico, empírico y relativo); mientras la historia de la literatura y de las artes, entrelazados en sus lecciones sobre la Estética, contiene vistas y juicios — por ejemplo, sobre el *epos* homérico, sobre la tragedia antigua, sobre el drama shakesperiano, sobre la pintura italiana del renacimiento y holandesa — que se hicieron todos populares, aumentando el patrimonio de nuestra cultura moderna, no sabe reconocer la índole verdadera de la función estética.

Dominado por la idea de que cada forma del espíritu, excepto la última y suprema, represente un modo provisorio y contradictorio de sorprender lo Absoluto, reduce el Arte a un error filosófico, a una mala filosofía. El único Arte verdadero es, según Hegel, la Filosofía, que sabe y puede resolver en modo perfecto el problema de lo Absoluto, a que también el Arte aspira. Cuando la Filosofía se desarrolle cumplidamente, el Arte debe desaparecer, como cosa superflua. El Arte debe morir, porque, si es un error, ni es necesario ni eterno. He ahí por qué, en su Historia del Arte, Hegel tiende a demostrar el sucesivo disolverse de la forma artística, que, según él, en nuestro tiempo, no pertenece más a nuestro verdadero y alto interés, representando el pasado, o una supervivencia de este último. Esta grandiosa paradoja demuestra el error del presupuesto lógico — dogmático de la filosofía hegeliana. Precisamente es verdadera la tesis contraria a la de Hegel. La Ciencia, y, por consiguiente, la Filosofía, que debe tener su última verificación en la experiencia científica, están sujetas a los límites mismos del conocimiento humano. el cual, como se sabe, dispone únicamente de cinco *ventanas* para investigar la Realidad, y no de 75 órganos sensoriales, como tenían según Micromega de Voltaire, los habitantes de Sirio, que, por lo demás, se que-

jaban de que eran pocos. El Arte, con la fuerza de la fantasía y del sentimiento, puede elevarse más allá del saber y hacer sus «vuelos pindáricos» hacia lo Absoluto y alcanzarlo también, en una genial intuición, confundándose, muchas veces, con la misma religión, como hacía Platón, que, cuando no podía dominar con el pensamiento ciertos arduos problemas todavía inmaduros en su tiempo, substituía la solución pensada con la imaginada, el concepto con el mito. Pero, también el Arte, si quiere que sus alas no sean semejantes a las de Ícaro, quemándose como cera al sol ardiente de la experiencia humana, tiene que elevarse sobre y no fuera de ésta, haciéndose, en este caso, más racional que cualquiera filosofía dogmática, comprendida la doctrina triádica de los conceptos de Hegel. Finalmente, en la Historia, se puede repetir, pero con significado muy diferente, lo que Hegel afirma en una página de su *Phanom. de Geistes*, que «lo verdadero es delirio báquico, en que todos sus componentes son ebrios». También aquí sigue el baile vertiginoso y triádico de los conceptos puros, contra el cual lanzó muchos improperios el gran voluntarista Schopenhauer, y que hizo decir agudamente a Lotze : «No porque el servidor saca los botines a su dueño, el concepto de servidor sigue sacando los botines al concepto de su dueño». La historia política de Hegel ofrece, sin duda, vistas amplias y luminosas sobre el carácter y las conexiones de las grandes épocas de Grecia y Roma, sobre el medioevo, la Reforma y la Revolución francesa. Pero el mismo Hegel hace, por cierto inconscientemente, la caricatura de su dialéctica, cuando piensa la triade África-Asia-Europa, o la mano, la nariz, la oreja, o el patrimonio familiar, la potestad paterna y el testamento con el mismo ritmo con que había pensado el ser, la nada y el devenir. Y puesto que, en *Naturphilosophie*, afirmase que Alemania es el centro de Europa, y Europa representa la conciencia, la parte racional de la tierra con su equilibrio de ríos, valles y montañas ; y la tierra, según la concepción cosmológica hegeliana, es el centro de todo el Universo, Alemania es evidentemente, el verdadero centro de este último. Un buen milanés dice lo mismo de su tierra : « ¡Milán, y... peu pu! » Más allá de Milán... el puro nada. Y cada cual repite lo mismo a propósito de su propio terruño. Lo cual prueba, una

vez más cómo, una alta mente filosófica, « uno de los raros hombres nacidos para la especulación », como reconoce el mismo Herbart y muchos otros antihegelianos, puede caer víctima del sentimiento y del prejuicio. Y demuestra también que, en filosofía, no hay obras « definitivas », sino libros que estimulan y abren el camino a siempre nuevas investigaciones. Es indestructible el principio que recientemente he buscado parafrasear en mi libro (1) : « Pasan los sistemas de filosofía, lo que es inmanente como exigencia del espíritu es la filosofía ». Pasan las formas rítmicas, lo que es eterno es la poesía. El análisis científico no anula los « estados del alma », que la luz y los colores producen en nosotros, como lo es un « paisaje » según la estética de Amiel.

Ya lo dijo Goëthe : « gris es siempre toda teoría, y verde es el árbol de la vida ».

JUAN CHIABRA.

La Plata, 11 de diciembre de 1930.

(1) *Filosofía y estética*, tomo VI de la *Biblioteca « Humanidades »*, página 443.

EDUCACIÓN OBLIGATORIA DE LA ADOLESCENCIA

Los últimos años de vida cultural, política y material del país, han demostrado la necesidad de resolver con urgencia el grave problema de la elevación del nivel medio de las grandes masas de nuestra población rural y urbana.

Las conquistas democráticas, las mejoras de todo tipo y la elevación moral impuestas por iniciativa y obra de minorías cultas no son vividas todavía con la intensidad y sinceridad que tienen las convicciones apoyadas en la comprensión de los hechos o de sus fines.

Las grandes masas renuncian a su autonomía o se equivocan con suma facilidad en el ejercicio de las actividades que deciden sobre lo fundamental de la vida de la nación. Experiencias recientes han probado hasta dónde llegan las consecuencias de esa falta de preparación en los componentes de nuestras grandes mayorías.

Las minorías cultas o semicultas que comprenden y saben, renuncian también a seguir las líneas de los más elevados principios, porque, en la conquista de fines inmediatos, se adaptan a las modalidades de las mayorías. Por eso han dejado tan tristes recuerdos numerosos núcleos de universitarios que intervinieron en las actividades públicas del país trabajando en contacto con las masas populares.

La reacción violenta que salvó de catástrofes mayores necesitará de una reforma general del nivel medio de cultura de los habitantes del país para salvarlo también de nuevos retrocesos. Habrá que elevar en los individuos el valor y la capacidad de sus espíritus, mejorando sus aptitudes para intervenir conscien-

temente en sus dobles funciones como miembros de la colectividad organizada.

Nos hallamos, en definitiva, ante un problema de educación ; el viejo problema, resuelto sólo en parte, de hacer que cada habitante se forme espiritualmente mejor de lo que se ha formado hasta la fecha. Y como entre nosotros, por falta de tradición y por escasez de capacidad general, esos problemas pesan totalmente sobre el Estado, estamos ante un problema de reforma de la organización y actividades de la escuela popular.

Es ya cuestión resuelta que los antiguos fines aceptados para la educación mínima resultan muy inferiores a los que hoy son absolutamente indispensables. Los ideales de educación popular que pudieron satisfacer en los comienzos de la vida democrática o en las organizaciones sociales del siglo XIX, no permiten hoy vivir la vida eficaz y consciente que corresponde a cada miembro de la sociedad.

En la lucha por los intereses materiales, en la educación de sí mismo y de los demás, en la participación que se debe tomar en la vida colectiva, el sujeto requiere preparación, capacidad y fuerzas espirituales muy superiores a las que permite formar nuestro ciclo de educación primaria.

Hay, pues, un problema de prolongación de las actividades escolares y en ello está, en mi concepto, el primer paso de una reforma legislativa de la enseñanza argentina : mantener a las generaciones jóvenes en las actividades escolares hasta los 17 o 18 años y adaptar la enseñanza a las exigencias y modalidades de la edad ; en resumen, prolongar la obligatoriedad escolar y elevar el nivel mínimo de cultura impuesta a todos.

Desde el punto de vista jurídico, no cabe discusión en este asunto. Los principios en que apoya el Estado sus imposiciones actuales valen para la reforma proyectada. Hay sólo una diferencia de cantidad y calidad en la enseñanza obligatoria.

Pedagógicamente, es fácil probar la conveniencia de la medida. Las fallas de la educación de nuestras masas residen, aparte del bajo nivel medio de saber, en la falta de personalidad espiritual de los individuos. Hay que hacerlos educarse para una mayor autonomía y un mejor conocimiento de lo que son, lo que valen y lo que tienen que hacer como elementos inte-

grantes de la sociedad. Esto no se consigue mientras el sujeto no se halle en situación de conocerse, de medir su posición frente al mundo físico y humano y comprender y sentir su misión en ellos.

Psicológicamente, no pueden realizarse estas valorizaciones antes de la adolescencia. Estamos, entonces, obligados a esperar hasta ese período de transformación para dar por terminado el proceso de la educación popular mínima.

Es impresionante la cantidad de esfuerzos perdidos en nuestra escuela primaria. Al recorrer el país, encontramos en las generaciones adultas o en crecimiento manifestaciones colectivas, costumbres o fallas que hacen pensar en la inexistencia o en el fracaso de la escuela primaria. Esa escuela ha existido, sin embargo, y ha trabajado regularmente.

Todos sabemos de atentados contra la escuela primaria por parte de núcleos en cuyas manos se había puesto su dirección política y técnica. ¿Cómo explicamos esa falta de respeto a la escuela y sus fines en la obra de sus propios egresados? Sería excesivo decir que la escuela lleva en ello el castigo por una mala obra educativa. Es que, en general, no ha podido hacer más de lo que hizo.

Corresponde buscar la explicación en otras circunstancias: la escuela ha trabajado y trabaja con alumnos de una edad en que las convicciones no arraigan, en que los sujetos aceptan, pero no incorporan como cosa propia, las finalidades de vida que le son presentadas por el educador, en que oyen hablar y hablan de lo que deben ser, ignorando lo que ellos son espiritualmente, en que al adoptar resoluciones obran por simpatía o acatamiento, sin poner en juego las fuerzas que determinan las grandes y firmes orientaciones. Cuando el sujeto pasa por la edad en que esa formación se inicia con aspectos definitivos, ya está fuera del alcance de la escuela y no tiene una ayuda definida ni una orientación eficaz en el medio social. El mayor éxito aparente de la escuela primaria en otros países se debe a la ayuda de las fuerzas extraescolares que todavía no tenemos aquí.

Pueden salvarse únicamente las minorías que viven en un medio propicio o las que llegan a la enseñanza media. Éstas,

por deficiencias en la unificación cultural del ciclo, y por verse envueltas y presionadas por las mayorías, pierden la eficiencia que deberían tener.

No siendo posible obtener una educación propiamente dicha antes de la adolescencia y no pudiendo contarse con la obra del medio, hay que mantener a los adolescentes en contacto con la escuela si se desea formarlos debidamente.

Podrían atemorizar las dificultades económicas del problema, pero no son insalvables. Por lo que se refiere a los alumnos que necesitan dedicarse al trabajo, la nueva organización retardaría quizás su iniciación en las tareas remuneradas, pero es evidente que ese retardo queda ampliamente compensado con las ventajas que le reporta el ingreso en mejores condiciones de saber y capacidad. Por otra parte, es posible coordinar la asistencia al trabajo y a la escuela. Es ya una cuestión resuelta en legislaciones extranjeras.

Por parte del Estado, se requerirán mayores esfuerzos financieros, pero no olvidemos que ellos van en servicio de la salvación cultural y material del país. Una mejor organización de las finanzas del ciclo primario y la disminución que las reformas implicarían en los gastos del actual ciclo medio, reducirían en mucho el aumento indispensable.

Se podría objetar en el terreno de las realizaciones que, si no se cumple la obligatoriedad de ahora, menos se puede cumplir la que se proyecta. De la falta de cumplimiento de la obligatoriedad de ahora, han sido responsables los encargados de aplicarla, por dos motivos que deben desaparecer de nuestro gobierno escolar : la poca decisión ante los padres y el exceso de exigencias, en planes y programas que determinan el fracaso y abandono de la escuela en aquellos que no pueden seguirlos. Se cometió el error de atribuir a deficiencias didácticas de la escuela primaria, el no haber logrado fines que ella no consigue ni conseguirá, por no permitirlo la edad de sus actuales alumnos ; y ese error, con las reformas que ha sugerido, disminuyó más la ya escasa eficiencia de la educación obligatoria.

La organización escolar, relacionada con el nuevo alcance de la escuela, sería factible entre nosotros prolongando el ciclo elemental o creando un ciclo medio general y obligatorio. En los

cursos nuevos sería preciso buscar, sobre la base de una seria unificación de la cultura, la educación general de los adolescentes en sus aspectos fundamentales; y junto a ello resolver, mediante contenidos especiales y sin caer en el vocacionalismo precoz, que afecta a las tentativas de reformas habidas entre nosotros, el problema de las iniciaciones semiprácticas.

Las orientaciones profesionales, técnicas o preparatorias, quedarían para ciclos más breves que los actuales, pero que serían comenzados con una base muy superior a la de ahora, y las masas de alumnos que dejasen la escuela para ir al trabajo, lo harían con una cultura muy superior a la peligrosa semialfabetización que hoy abunda, y toda nuestra adolescencia podría intervenir en la vida de la nación con una capacidad espiritual mucho más elevada que la que se forma en nuestro ciclo elemental de enseñanza.

Mientras esa reforma que, aunque con aspectos distintos existe ya en otras partes y de la que se ha hablado también entre nosotros no llegue por vía legislativa, algo se puede hacer dentro de las instituciones existentes, modificando los tres últimos años de las escuelas primarias completas que, prácticamente, tienen siete cursos con el primer grado superior; y transformando los planes y programas de los institutos medios en su parte de cultura general. Sin mayores dificultades, se puede en éstos, intensificar y uniformar la parte de formación general durante los primeros años y dejar para los últimos la diferenciación especializada.

JUAN C. CASSANI.



LA RELIGIÓN DE LA NATURALEZA

Y EL PORVENIR DEL HOMRRE (1)

Si hablamos de religión, pensamos naturalmente, en primer lugar, en la nuestra: el cristianismo con sus más de quinientas diferentes confesiones y sectas; pero no podemos excluir la hebrea, por ser la base histórica de la nuestra, y entonces nos acordamos del emparentado mahometismo, del budismo, brahmanismo, etc., actuales, así como de las creencias religiosas de los pasados babilonios, egipcios, griego-romanos, germanos, y ya constatamos que, en el fondo, todos los pueblos históricos han elaborado sus creencias, mitos y ceremonias religiosas conforme a su ambiente, historia y grado de cultura y civilización distintas.

Entiéndese entonces bajo religión: *un sistema de creencias y esperanzas de valor moral, bio- y especialmente psicofiláctico (es decir, de estabilización, protección y tranquilización psicodinámica) frente a un porvenir obscuro e ignorado* (2). Si nos atenemos a esta concepción, encontraremos que todas las razas humanas, también las más primitivas, han producido, conforme con su constitución mental, tales construcciones imaginativas como resultado de sus experiencias en la vida, frente a fenómenos más o menos bien comprendidos e interpretados, atmosféricos o sísmicos, por ejemplo, o peligros y persecuciones que sobrepasan sus fuerzas. Tal empeño irresistible del hombre de todos los

(1) Conferencia dada en la Sociedad « Sarmiento », de Tucumán.

(2) Naturalmente no me ocupo aquí de la religión en sentido metafísico, sino sólo realista.

tiempos y regiones, de explicarse y de aliviarse así consecuencias de pasadas y futuras amenazas y situaciones angustiosas que exceden sus esferas de acción, por la intervención favorable o temible de poderes sobrenaturales sobrehumanos, antropomorfizados, representa un hecho capital en la historia de la mentalidad humana que sólo podemos comprender si tenemos en cuenta las condiciones especiales de su organización biológica, pues conforme a ella será, como toda su productividad psicofísica, también su sistema religioso; porque necesariamente brota la forma de la religión de las mismas fuentes genuinas de la vida humana, tiene entonces el sello de la energética vital: religión resultaría ser, en nuestro sentido, *un sistema biológico de psicofilaxia prospectiva extraempírica*.

Ahora bien, toda experiencia humana tiene una tendencia prospectiva, previsoras; así como las plantas almacenan los frutos de su labor asimiladora en depósitos (tubérculos, granos, etc.) para asegurar la prosperidad futura de la especie, también los animales conocen esas provisiones del futuro que se manifiestan en la construcción de sus querencias y nidos, la acumulación de alimentos, el cuidado de las crías, etc.; el hombre primitivo perfeccionó eso y las ciencias humanas no han hecho sino sistematizar tal empeño en lo empíricamente accesible.

Entendemos ahora que el hombre del porvenir, en forma siempre más perfecta, elaborará esa previsión y con ello su porvenir; y también las ciencias biológicas y prehistóricas nos darán a conocer, poco a poco, forma y encauzación de ese progreso evolutivo humano, porque habrá probabilidad de que, así como se ha perfeccionado hasta ahora desde las formas más primitivas, seguirá este proceso de adaptación progresivamente dirigido por causas análogas, exógenas y endógenas combinadas.

La especie humana está, a pesar de que el hombre suele olvidarse de ello con gusto, inexorablemente sujeta a las mismas leyes universales que valen para el resto de la naturaleza viviente végeto-animal.

No conocemos, científicamente, ningún *reservatum humanum*. Ni en sus condiciones vegetativas normales y patológicas, ni en su constitución orgánica superior, ni en su origen y procreación, ni en sus relaciones ecológicas y simbióticas, se distingue el

hombre fundamentalmente, como « biotipo », de los demás mamíferos superiores, los primates. Hasta comparte con ellos una serie respetable de *adornos* primatoides, como la superficialidad, la sugestionabilidad imitativa, la codicia, la envidia, la ingratitud, la felonía y otros *vicios* de los monos agregados a los característicos humanos, como la vanidad, la injusticia, el fanatismo y la intolerancia, la mentira, el histerismo y la cobardía.

Homo hominis lupus ha valido antes y sigue valiendo.

Es cierto que tenemos, entre otras pequeñas modificaciones orgánicas, ventajas en los labios, lengua, mandíbulas y garganta; también en manos, pies y columna vertebral y algo mayores en nuestro encéfalo; pero las diferencias de organización entre un mamífero inferior, por ejemplo la comadreja y un monito tití, serían como de 1 a 1000, y en cambio, la proporción entre un antropomorfo y el hombre no es sino de 1 a 10; eso en cuanto a su organización y nos es conocido desde los tiempos de Huxley.

Un monito del Paraguay podría, con mayor derecho, echar con orgullo y vanidad esa mirada de compasión que nosotros nos permitimos con nuestros parientes inferiores, análogamente a lo que ocurre con ciertas familias aristocráticas frente a parientes empobrecidos.

Ahora bien, lo que vale para el individuo, vale también para la especie; también la nuestra se ha formado en etapas sucesivas, en su época biofórica adecuada, cuando las condiciones de evolución lo permitían, entre fines del terciario y principios del cuaternario, como parecen mostrarlo los ya bastante numerosos hallazgos fósiles de hombres primitivos en los diferentes continentes del viejo mundo, faltando todavía documentos semetes, seguros, para las Américas. Ha evolucionado, perfeccionando poco a poco sus *ganancias en la organización*, ya sea conservando unas más primitivas, ya consolidando otras más recientes en la misma lucha dura por la existencia, como las demás especies, contra hambre y sed, frío y calor, enemigos interiores y exteriores, y esa lucha ha confirmado y sigue robusteciendo las diferentes razas humanas en su divergente adaptación a las condiciones variadas del ambiente; ejemplo: gente de montañas, zonas polares, etc. Pero a pesar de todo, también

a ese *soberbio phylum* le va a llegar, según lo que sabemos, su hora mortal. Tal constelación crítica aparecerá: cuando se apaguen las fuentes actuales de calor terrestre; cuando desaparezca de la superficie el líquido acuoso tan indispensable al dinamismo fermentativo vital; cuando se empobrezca nuestra atmósfera, en grado excesivo, en oxígeno y carbono. Entonces también para nuestra especie, así como para cada individuo, tocará la campanilla del eterno descanso.

Pero hasta entonces habremos cumplido también *nuestra misión*, al igual de cada individuo; y en esto está, para el hombre varonil, el consuelo de su espíritu que se serena contemplando la labor encomendada y cumplida.

Con este optimismo resignado, examinaremos ahora tal «misión humana» y los medios de llenarla cada vez mejor.

Mucho se ha dicho y pensado sobre este tema, que nunca se agotará. Citaremos algunas opiniones autorizadas al respecto: el Dios del viejo Testamento ya la definió: «llenad la tierra y sometedla»; el del nuevo Testamento ha cambiado de opinión: «renunciad a los bienes de esta tierra y buscad tesoros eternos». Entre los filósofos, sostiene Kant «que el mundo se nos ha encargado y no entregado»; y para citar una opinión moderna, en el país del *dollar* quizá dirán: «el mundo para los yankis».

Yo no puedo estar conforme con ninguna de esas definiciones; la primera vale para toda lo que vive, no sólo para el hombre; por otra parte, me parece atrevida, pues existen fenómenos atmosféricos y terrestres que están fuera de nuestro alcance; la segunda, excesivamente idealista, desconoce la base biológica del hombre, porque salud, labor, ciencia y arte le son indispensables, y me parece que un paraíso en el cielo no excluye otro en la tierra; la tercera, de Kant, es sólo una solución formal, pero sí establece un deber del hombre; la cuarta no la tomaremos en serio, por lo pronto.

Me propongo ahora constatar biológicamente la significación de la *misión humana*. En cuatro direcciones se extiende su modo de acción: la esfera *económica*, la *higiénica*, la *psicopedagógica* y la *sociopolítica*; y en cualquier forma y acción se encuentran dos polos dinámicos dirigentes y opuestos que caracterizan cada

actitud humana: una positiva, propulsora y optimista, y otra, por el contrario, negativista, frenadora, pesimista.

El optimismo genuino es privilegio de cada ser joven, sea planta, animal u hombre que nacen para este mundo; él es de naturaleza primitivamente instintiva y cuanto más cada individuo sepa conservar ese tesoro germinativo, tanto más feliz será en su productividad.

El pesimismo, en cambio, es adquisición secundaria, fruto de la experiencia en los peligros, de las desilusiones porque atravesamos progresivamente, es el carácter de la edad más avanzada y engendra el juicio crítico. Entre ambos polos se mueve nuestra vida; caminamos del optimismo juvenil al pesimismo senil y ambos son igualmente importantes para nuestra misión.

Para un neurobiólogo, es necesario profundizar algo más el origen de estos principios dirigentes de todo proceder humano. Es sabido que tenemos en la organización heredada de nuestro cerebro, como fuente de toda actividad neuroreguladora superior, la substancia gris hemisférica, es decir, la agrupación de elementos celulares y fibrillares nerviosos de ambos hemisferios. Ahora bien, conocemos dos grandes acumulaciones de tales elementos: una superficial, *la corteza cerebral*, y otra más inferior, central, *los ganglios subcorticales* o sistema estriado. Mucho habla en favor de que el optimismo nativo emane inicialmente de las impulsiones de esa última porción gris, cuerpo estriado, y es por eso de *naturaleza preconsciente* (1). Se manifiesta en cada actividad del niño, es un verdadero acto de fe que provoca la realización de su desarrollo normal físico-psíquico; el niño « no duda » sino « cree » en su éxito instintivamente, « automáticamente ». Podría fracasar un instante, pero olvidándose fácilmente del percance, vuelve sin cansarse, con nuevos bríos desde los ganglios centrales el impulso, ese optimismo germinativo, el más precioso regalo hereditario paternal, y sale finalmente victorioso. Pero poco a poco se acumulan dificultades, las registra nuestra corteza cerebral en forma de dolor, disgusto, cansancio

(1) Distinguimos como algo esencialmente diferente en el psiquismo humano lo preconsciente que nunca en tal forma será consciente, y sí sólo por sus efectos, y lo subconsciente que lo ha sido y podrá serlo.

y resistencias, al mismo tiempo que los éxitos satisfactorios y goces alcanzados. La duda deprimente se levanta entonces y es ella así evidentemente de origen secundario y *a priori* consciente; y a ese « pesimismo naciente » se opone ahora, al mismo tiempo, un optimismo secundario, producto igualmente cortical como resultado de los éxitos repetidos. El intelecto humano es fruto de ambos principios correlacionados, son los dos polos opuestos entre los cuales acciona.

Disponemos entonces para el optimismo de dos centros engendradores: uno primitivo y otro secundario cortical; y para el pesimismo sólo uno: el cortical (1).

Sin entrar a mayores detalles en este complejo asunto del que existen opiniones encontradas, diríamos entonces que lo primordial en el niño sano, así como en todos los seres nacientes, es el *optimismo genuino*; y resumiríamos, no como Descartes: *dubito, ergo sum*, sino *credo, ergo sum* (2), porque recién sobre la premisa de ese *dogma instintivo vital* se levanta necesariamente la personalidad consciente secundaria, córtico-críticamente orientada. Tal optimismo vital representa en conjunto la voluntad de vivir, producir, luchar, triunfar; y el hombre del porvenir nunca podría, sin esto, llenar la misión a su cargo.

Ahora bien, esa misión, esa « religión natural », consiste esencialmente en dos hechos correlacionados: en primer lugar, el hombre por su organismo debe ser *creador de valores nuevos*; y como participa de ese espíritu divino, sea cual sea la interpretación del hecho, es necesariamente el continuador de la obra creadora mundial, comparte esa misión con el mundo vegetal, el cual, en su asimilación orgánica, crea *materialmente* valores superiores desde lo anorgánico y el hombre, único ser animal heliovergente, otra característica que comparte con las plantas, los crea *espiritualmente*, lo obliga a eso su mano perfeccionada, su posición erguida, sus aparatos fonéticos superiores y, sobre todo, su corteza cerebral potente; venga ello de donde sea, aquí está la base biológica de su misión; ya lo hemos sostenido des-

(1) No hablemos aquí del sistema regulador periférico reflejo, que no modificaría esencialmente nuestro concepto.

(2) Naturalmente es un credo biológico, no religioso.

de hace más de treinta años : *Vivere est laborare* y *Laborare est creare*.

Pero por encima, y en primer lugar, está otro acto no menos importante : el hombre ha nacido ser sociable, *vivir es asociarse*; ha llegado a su desarrollo actual porque comparte sus sentimientos, su pensamiento, sus creaciones artísticas con los demás, y recién así llega a la culminación de su misión optimista. También sus demás producciones debieran ser bienes comunes, y si bien no hemos llegado a esa fase de maduración social en que el individuo, libremente, sin aplicación de fuerza, trabaja tanto para él como para los demás; creemos en ese porvenir. Encontramos entonces que es misión humana crear con optimismo valores accesibles a todos, y éste debe ser el imperativo categórico del hombre del porvenir.

Estamos ahora en condiciones de examinar algo más de cerca tal actuación en sus cuatro diferentes esferas.

En la *esfera económica*, donde está la base material para todos los esfuerzos superiores, pues el hombre primitivo recién después de resolver esos problemas ha podido dedicarse a los más complicados; el hombre del porvenir se ocupará más que nosotros en no malgastar las energías terrestres. Hoy día existe un verdadero derroche infantil de dicho capital; no hemos aprendido a hacer economía, ni con los alimentos, ni la leña, ni el carbón, ni el petróleo, ni el agua, no hablo del dinero, etc. (1); nuestras máquinas no saben todavía transformar una energía en otras sin economizar pérdidas, no rinden ni el 20 por ciento. *Economía racional* por un lado y *cultivo intensivo* por el otro. La técnica humana, pese a todos los adelantos, está recién en sus comienzos, ¡es que somos una raza joven en nuestra tierra, felizmente !

Nuestros métodos en agricultura, ganadería, selvicultura, irrigación, locomoción, etc., son completamente superficiales, empíricos, rutinarios, y los nuevos caminos de la genética y la selección recién comienzan a aplicarse.

Aquí en la Argentina la división colonizadora verdadera del futuro recién abrirá esa fase que, al mismo tiempo, creará un

(1) Hay que aprender a hacer otra vez la « economía del centavo ».

pueblo amante de la tierra natal y capaz de regenerar la población degenerada de las ciudades. Podemos aumentar también aquí en otro 80 por ciento los rendimientos (mayor variación de cultivos, etc.). De modo que la misión del hombre del porvenir consiste en hacer subir del 20 al 100 por ciento su poder económico; como esto es factible, hay un campo de acción casi ilimitado para el bienestar económico futuro. Rechazamos terminantemente esas profecías pesimistas sobre la falta de alimentos y reservas energéticas para el futuro de la especie humana. Sin contar con otros nuevos procedimientos de producción que seguramente vendrán. Tendremos sólo así, con los métodos conocidos mejor utilizados, suficiente capital para miriadas de hombres.

En la *esfera higiénica*, el hombre actual empieza felizmente a darse cuenta de que su constitución física sana es la base de todo progreso. Pero casi todo está por realizarse; el cuidado del niño recién nacido, de la mujer embarazada, de la nodriza, de las enfermedades infecciosas infantiles, no se ha generalizado suficientemente todavía, sobre todo en el campo. El *sport* está por correr el riesgo de comercializarse, y en sus modalidades más sencillas y sanas como las excursiones, faltan caminos para peatones; el remo, la natación, el andinismo, están en peligro por el abuso creciente de los cuatro malditos presentes griegos: el cine y el auto (1), así como el box y las carreras sin mayor beneficio para la colectividad. Practicando deportes sanos colectivos, desaparecerían esas figuras de jóvenes raquíticos, pálidos, afeados, degenerados y gastados precozmente que abundan en las ciudades.

Tenemos, además, que criticar el descuido del *sueño normal nocturno*, causa de la neurastenia urbana; reuniones, teatros, cines, cafés, etc., deberían cerrarse a las diez sin excepción; así tendríamos otra vez vida familiar muy descuidada actualmente

(1) Auto y cine son las dos diversiones que nutren más eficazmente la superficialidad, la vanidad, la brutalidad y la criminalidad del hombre actual. No discuto, naturalmente, su valor bien aplicado; por lo demás, sostengo que el porvenir del hombre, con respecto a la locomoción, está « en el aire », su vehículo será el aeroplano perfeccionado y barato.

y que es la causa de la irrespetuosidad e inmoralidad juvenil creciente, y con esto tendríamos también menos alcoholismo, enfermedades venéreas, etc. La lucha contra otros flagelos del hombre: como tuberculosis, lepra, cáncer, se intensificaría progresivamente no queda duda.

Si la estatura aumenta (más caminar), los dientes no degeneran (alimentos robustecedores, menos golosinas), si la grasa no mata al músculo, ni el músculo al cerebro, entonces el hombre del porvenir tendrá su cuerpo sano, su descendencia asegurada y su cerebro floreciente, sin descuidar, naturalmente, la selección prudente matrimonial, eliminando los casamientos consanguíneos y de tarados físicos y mentales que habrá que esterilizarlos. Habrá obligación legal para el trabajo y severas penas para los parásitos de todas clases.

ESFERA PSICOPEDAGÓGICA

Hay que insistir aquí, ante todo, en el *derecho al desarrollo individual*. Existen diferencias biológicamente condicionadas entre los hombres, debidas a variaciones del complejo sistema físico-psíquico de cada individuo, e intentar suprimirlas sería un crimen *læsæ naturæ* y una pérdida irreparable para la productividad humana porque, precisamente, en esas variaciones orgánicas está la fuente de todo progreso evolutivo humano, la posibilidad de la división del trabajo y el desarrollo de nuevas cualidades. El principio comunista «igualdad absoluta» es lastimosamente equivocado, antibiológico y anticultural y traería una monotonía cansadora y enfermiza para la especie humana. Todo lo contrario será la norma del hombre del porvenir: diferenciación progresiva individual al máximo, con especialización correspondiente para el trabajo, conforme con la constitución físico-química humana. Nadie pedirá a un talento musical que construya casas ni a un agricultor nato que escriba novelas. Precisamente, en la enseñanza hay que favorecer la orientación individualizante de cada uno de nuestros hijos (educación vocacional, escritura bimanual), porque sólo lo que se hace con cariño, sale perfecto; no es Marte, dios de la guerra, sino Eros,

dios del amor, el padre de todo lo bueno y sano, pues Marte podrá equivocarse.

Así como en la esfera higiénica es aquí indispensable la eliminación sucesiva de los tipos degenerados, tarados y criminales consuetudinarios, como insociables, por aislamiento en colonias o reformatorios, como también una ley que obligue a esterilizarlos bajo responsabilidad médica. Exigimos, pues, una legislación higienizante del matrimonio y el casamiento obligatorio de todos los individuos sanos, antes de los 30 años y después de los 20.

Una cuestión interesante aquí es la discusión respecto del porvenir de nuestro cerebro. ¿Habrá necesidad o posibilidades de un perfeccionamiento orgánico conforme a lo que pasó en la prehistoria del hombre? A los teorizadores numerosos que se han ocupado ya de este tema, diré en primer lugar que un desarrollo mayor del cerebro sería posible sólo en los niños de pocos meses de edad en los que el craneo permite un crecimiento, antes no sería posible por la dificultad del parto y más tarde tampoco por su consolidación; aquí el factor «función» no podría entonces influir; sólo una mutación sería capaz de dar ese resultado muy poco probable, pero tampoco necesario, porque albergamos en nuestra corteza cerebral vastas regiones de reserva funcional (las llamadas latentes, en los lóbulos frontales, temporales y parietales). Así que, lo mismo que debemos esperar una intensificación en la esfera económica, también nuestro órgano cerebral espera y se prestará a una utilización mucho mayor de servicios. Esperemos que el hombre del porvenir haga ese esfuerzo evolutivamente, pues sin él quedaremos en la mediocridad, como hasta ahora; pero siempre recordemos que ese desarrollo funcional psíquico debe estar armónicamente encuadrado en nuestra constitución orgánica y que debemos preocuparnos de la eliminación más eficaz y progresiva de toda psicodegeneración, correlacionada siempre con las diferentes tendencias patógenas viciosas, antisociales y antihigiénicas.

En cuanto a la organización de la enseñanza futura sostengo que, ante todo, hay que evitar el carácter improvisado y de experimento que todavía se confunde con el progreso verdadero,

el cual es sólo fruto de la observación metódica. Especialmente aquí debía el mismo magisterio intervenir más eficazmente con sus opiniones y evitar toda interrupción brusca de continuidad en el plan escolar, que crea confusión e indisciplina. En general en nuestro país se da demasiada importancia a la concepción del plan formal y poca a su realización.

Sabemos, además, que no es la memoria ni el intelecto en sí, sino la tendencia a la observación e interpretación directa y al esfuerzo propio, lo que despierta en el alma joven el amor a la enseñanza y, con ella, al interés y estudio personal. En la Argentina especialmente necesitamos más contacto de la naturaleza y del ambiente con la vida diaria (escuelas en bosques periurbanos, peregrinaciones sistemáticas a través del país, laboratorios en las distintas regiones de la república, colecciones de dispositivos geográficos, biológicos y etnográficos, etc., nacionales en primer lugar y no extranjeros).

Al alumno universitario le diré tan sólo que el estudiante del porvenir sabrá que estudiar no es votar (1).

En cuanto a las musas del hombre del porvenir, podrán entonces descorrer el velo con que han cubierto su rostro de vergüenza, y para no oír nada de futurismo, cubismo, cemento armado, audiones, jazz, atonalidades y otras barbaridades del arte descorazonado actual.

En la *esfera político-social*, la más atrasada de todas, porque el hombre actual está todavía dominado por los instintos ancestrales de la horda salvaje, insistimos ante todo en que las ganancias realmente favorables para la sociedad humana, emanan de la *vida familiar* y su ambiente; no es el individuo en el fondo sino que, por encima de él, la familia representa la célula bio-

(1) Opino que si el estudiante no tuviese el presente griego de la intervención directa en las elecciones, su opinión sería escuchada como más genuína, independiente y sincera. Respecto a la reforma universitaria la creo muy necesaria, pero no tanto en cuanto a su forma exterior sino en cuanto a su contenido: necesidad de intensificar la labor docente, de crear un contacto más íntimo entre profesor y alumno y una participación creciente por parte de éste en la investigación personal. Incompatibilidad absoluta entre profesor universitario y de enseñanza secundaria y en general más esfuerzo, más labor y sobre todo más seriedad de todos.

lógica de la sociedad y del estado. Las virtudes sociales brotan de la moral familiar y degeneran junto con ella; y por eso considero que el interesante experimento económico-social soviético fracasará, más por esa causa moral y menos por fallas materiales. Sostenemos entonces la constitución molecular y no atomista de la sociedad.

Habrà en el porvenir: igualdad completa económico-política entre hombres y mujeres; abolición de todo impuesto indirecto, y contribución directa progresiva sobre las rentas. Las ganancias especulativas se castigarán severamente en individuos y sociedades.

En cuanto a lo político, sostengo que el estado debe exigir del individuo, de acuerdo a sus dotes, un máximo de sacrificios; pero esta contribución debe ganarse progresivamente con la educación adecuada, de modo que en el hombre del porvenir ese sacrificio se hará completamente voluntario y con optimismo afirmativo, porque habrá seguridad absoluta de que su administración estará confiada a manos y cerebros igualmente limpios y concientes de su deber.

Todos los administradores — pues no habrá más gobernantes — progresarían por riguroso ascenso, según las actitudes demostradas y nombrados por el resto de sus colegas, porque justicia vale más que política. Los puestos dirigentes pasarían por rotación automática entre los jefes administrativos; existiría así un control continuo y eficaz, cada gobierno será calificado por su sucesor. Se cortará así la hipertrofia del «yo» en los mandatarios, tan frecuente causa de malestar general, así como la formación de «corrillos» de aprovechadores y aduladores.

El ejercicio de los derechos políticos empezará recién con los 25 años; a los 50 años el voto será doble. Diputado no será el que tenga mejores dotes oratorias sino quien haya tenido anteriormente una actuación documentada, administrativa y en la madurez de la vida, es decir, no antes de los 40 años.

Esperamos del legislador del porvenir *res non verba*, acción y no política; ninguno podrá hablar en el parlamento más de diez minutos sobre un mismo asunto, *veritas enim simplex*, debiendo ser eliminados en el acto los inservibles... pero esto ya me parece francamente una utopía.

En cuanto a los problemas de la política internacional, los dejaremos todos para que los resuelva el hombre del porvenir, porque para el de la actualidad parecen imposibles, como lo demuestran todos los congresos internacionales hasta las solemnes comedias de Ginebra y de Nueva York.

Cerraremos nuestra exposición con el *¡viva!* del hombre del porvenir :

«¡Viva todo *lo sano*, guerra a las enfermedades, a los viciosos y criminales!

¡Viva el *hombre alegre*, guerra al pesimismo y a la misantropía!

¡Viva el *hombre trabajador*, guerra a los holgazanes, especuladores y parásitos!

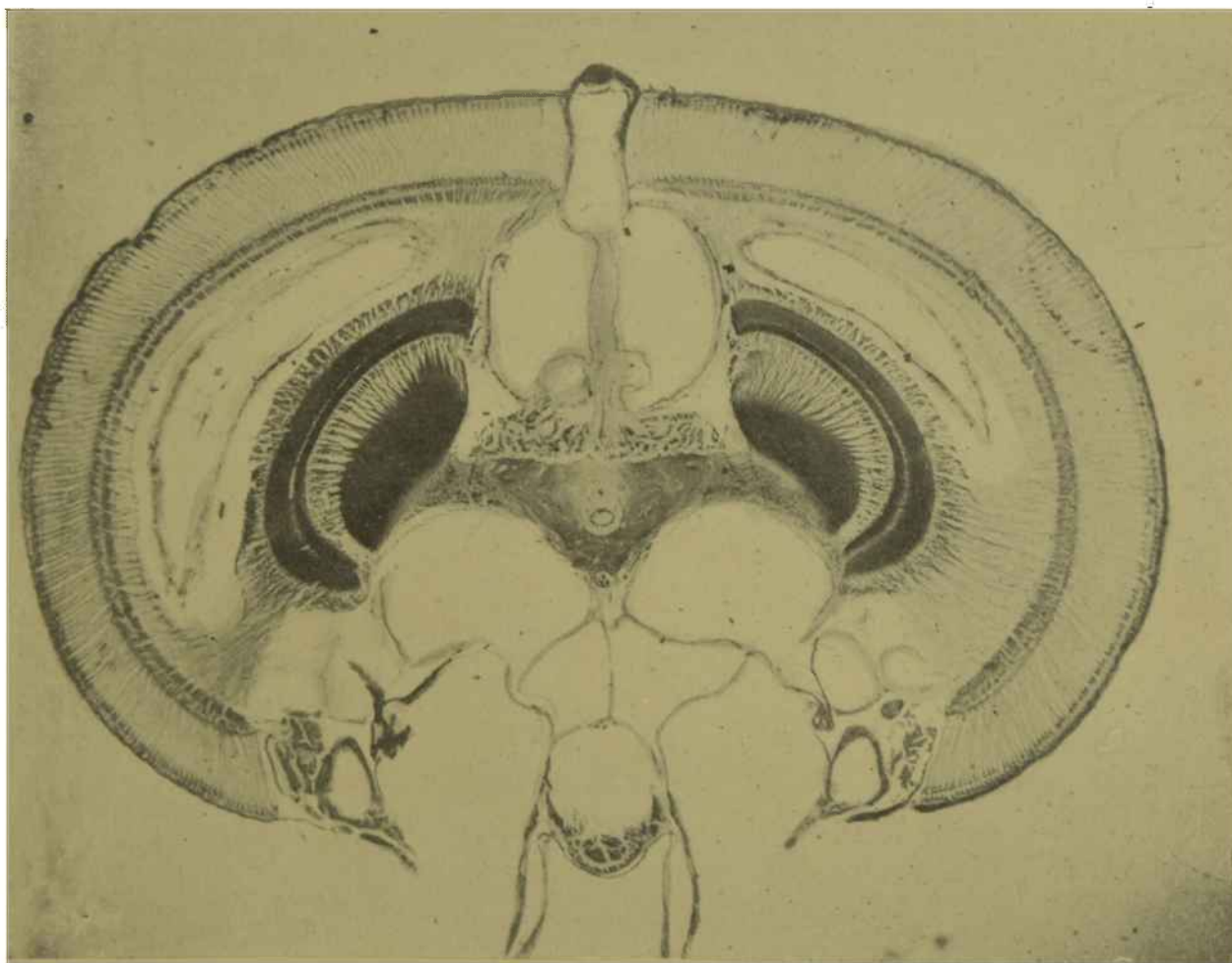
¡Viva el *hombre altruista*, guerra a los egoístas, politiqueros, hipócritas y explotadores!» y su «*credo*» será quizá :

« Creo en la armonía del Universo; en el triunfo de la Vida; en la victoria del espíritu humano; en la responsabilidad mutua de individuos y naciones; en una confraternidad universal creciente y en un Dios de justicia y de amor para todos, sin distinción de razas ni religiones, y que se nos revelará, en y para nosotros, con la humanización progresiva del porvenir, pero no en frases sino en acciones ».

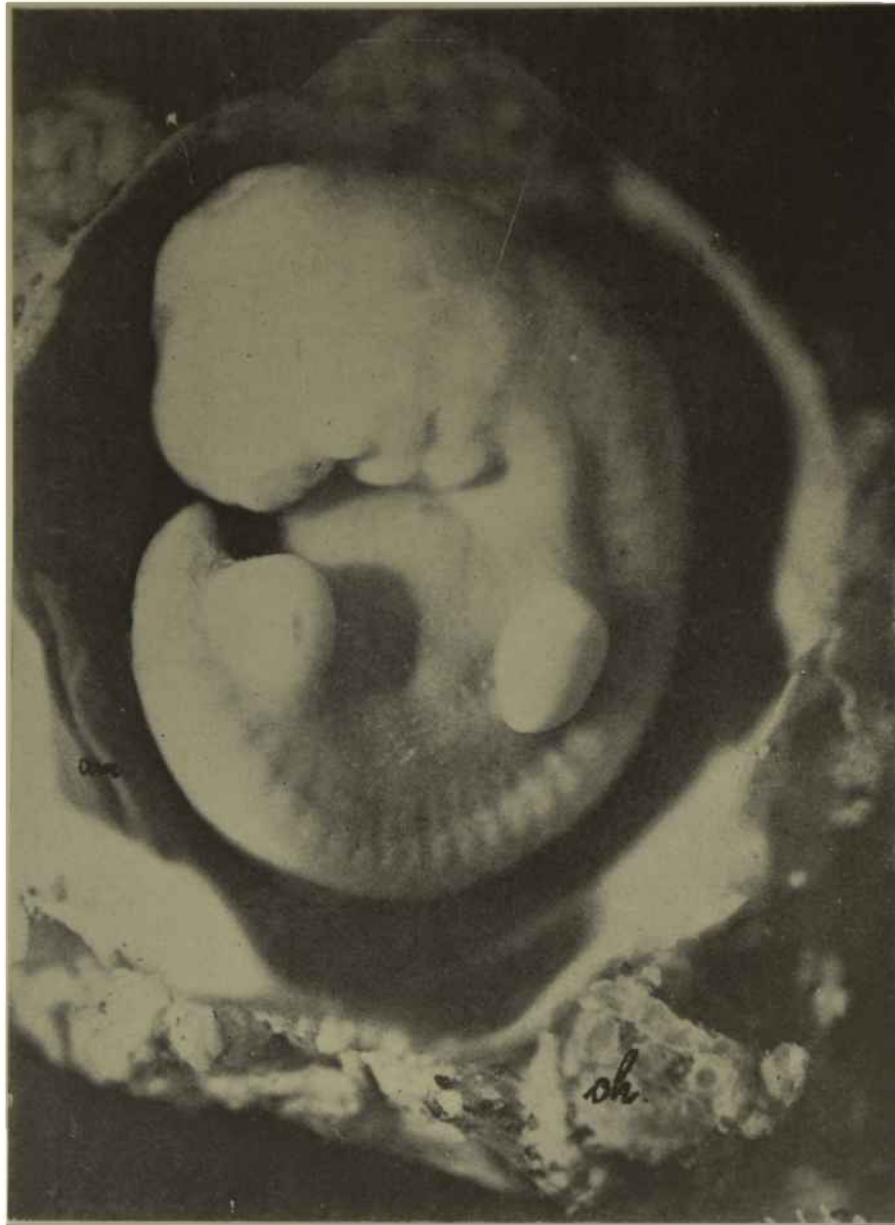
CHR. JAKOB.



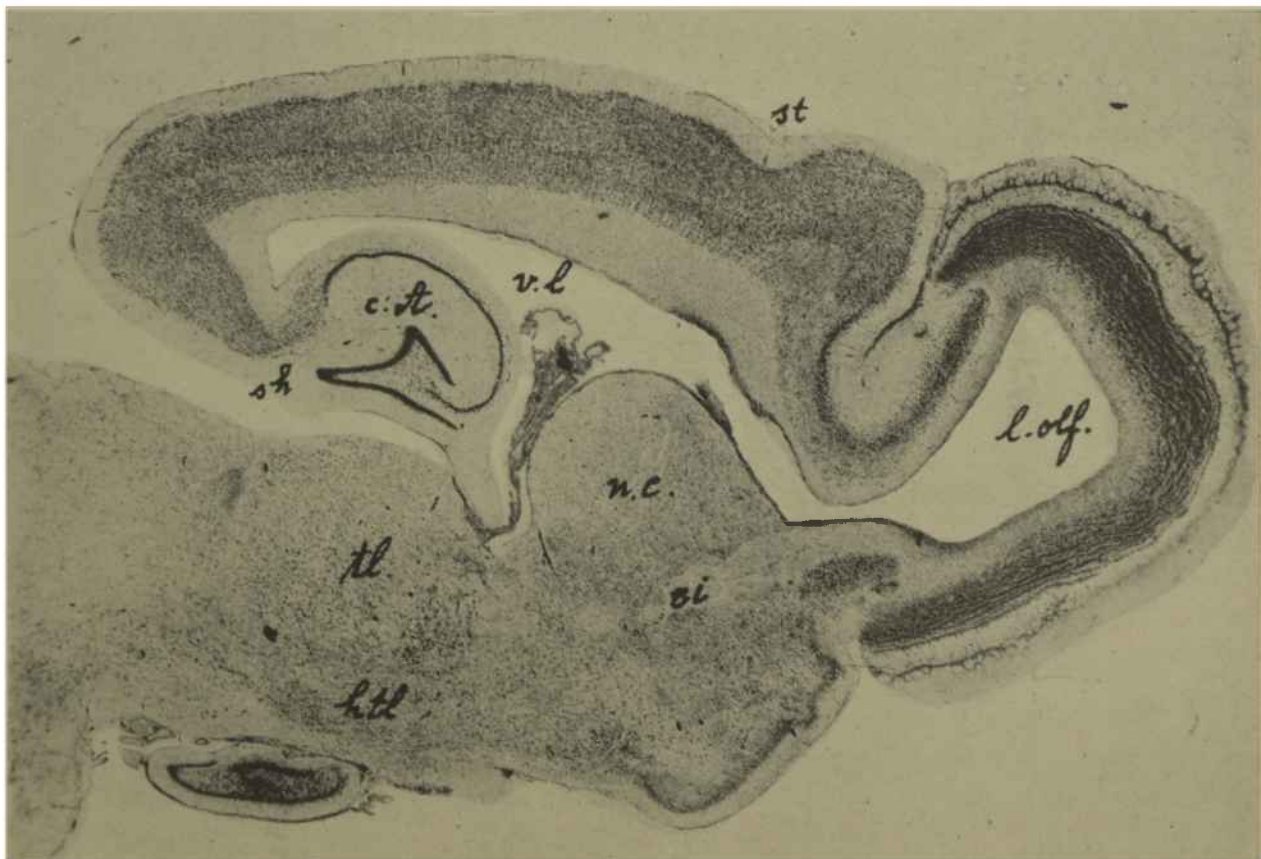
1, Infusorios flagelados con mácula ocellar, principio de protoplasma sensibilizado = neuroplasma. (Original, 1000 dms.)



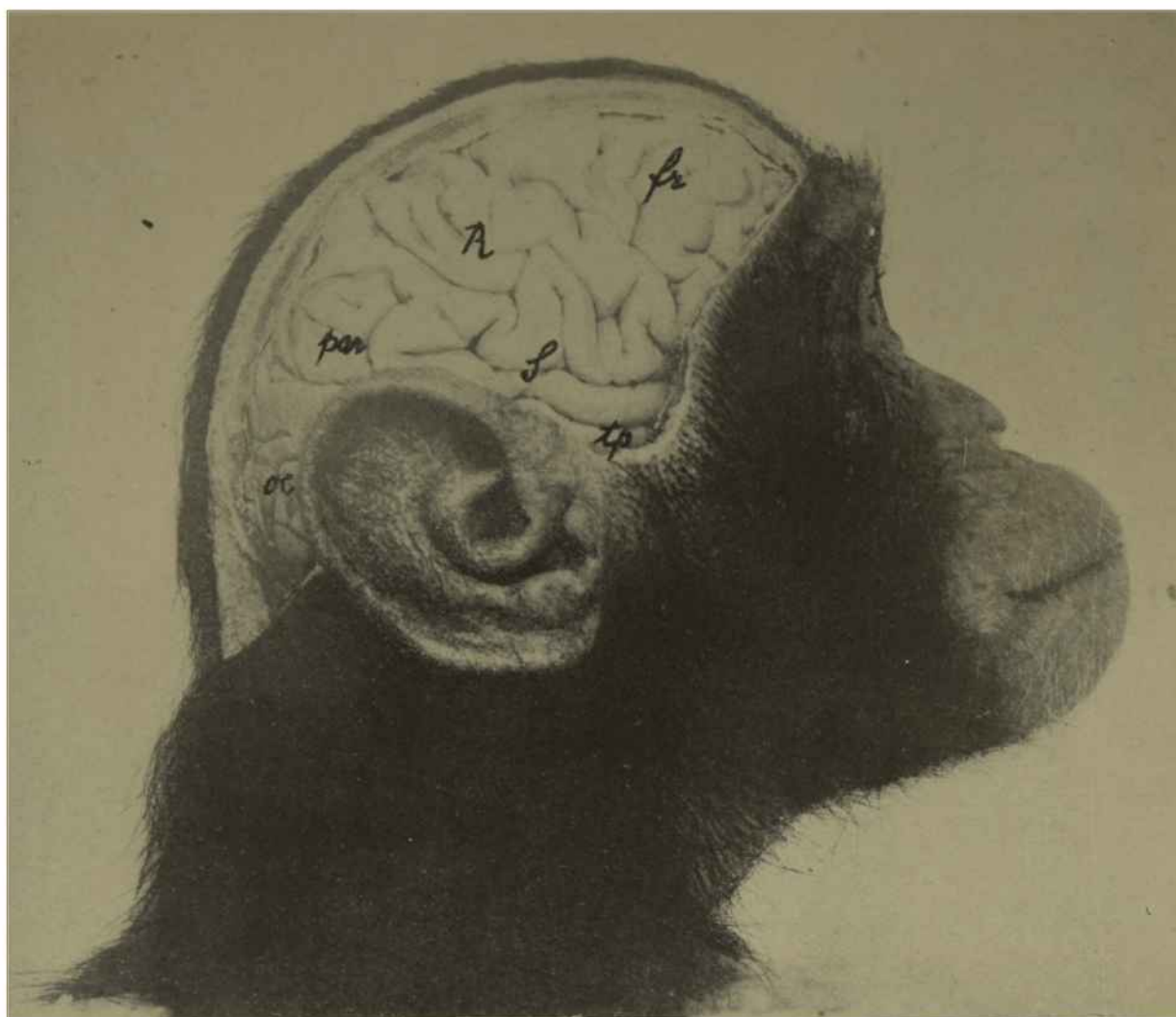
2, Cabeza de insecto (mamboretá, *mantis religiosa*) con ojos mosaicos, ganglios ópticos y ganglio cerebroides periesofágico. (Original, 15 dms.)



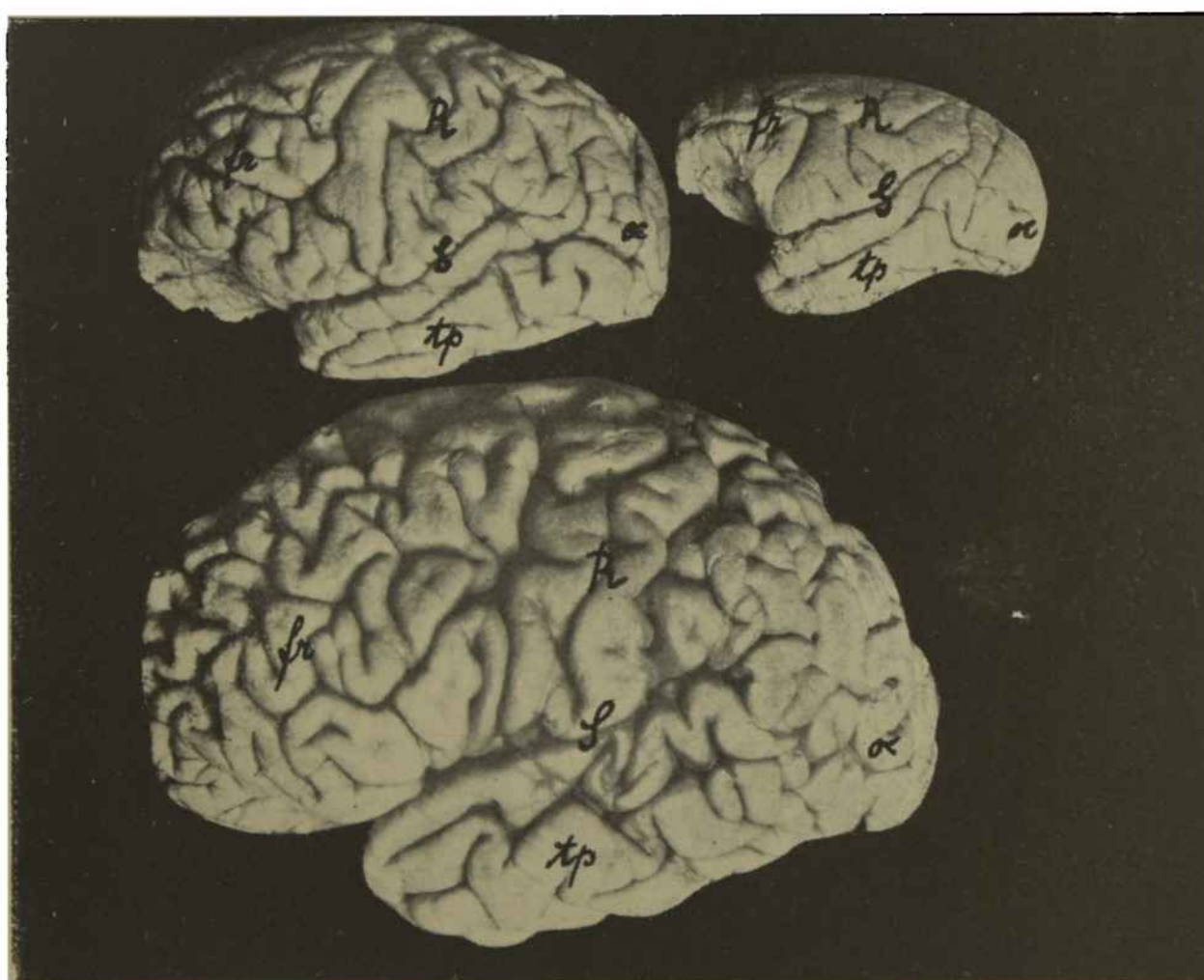
1, Embrión humano al fin del primer mes intrauterino, con envolturas (chorión y amnión), aletas, bránqueas y cola. (Original, 25 dms.)



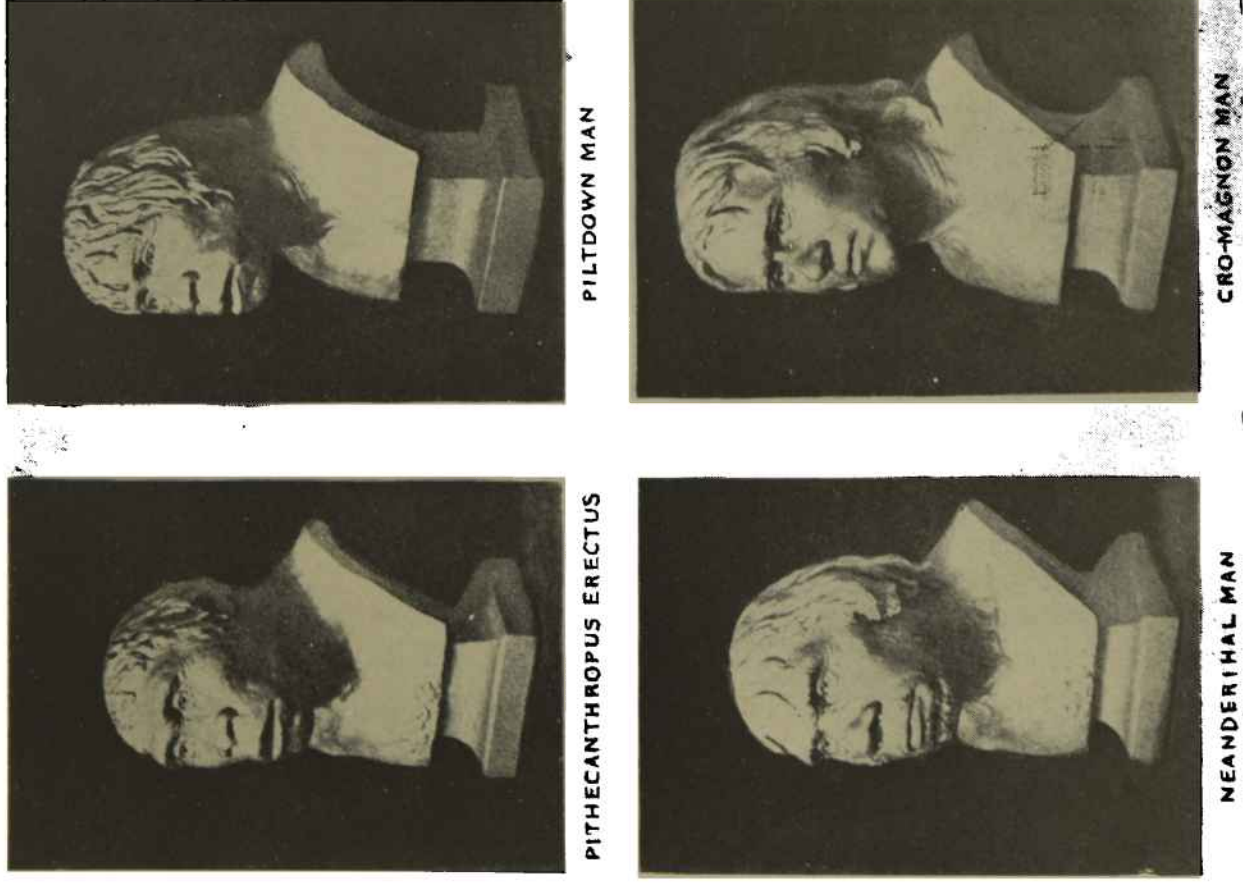
2, Corte de cerebro de mulita con capas celulares de la corteza, bulbo olfatorio y ganglios basales. (Original, 120 dms.)



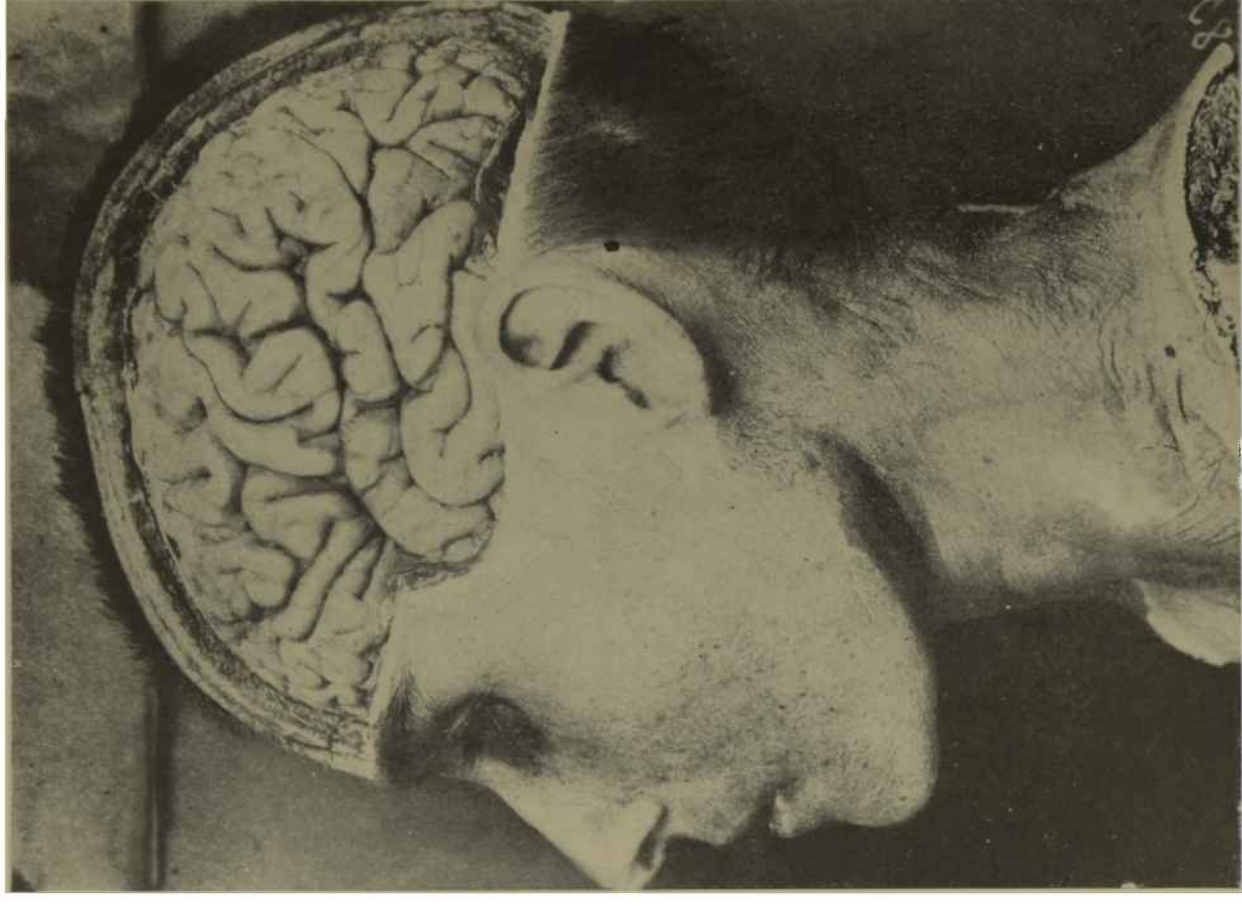
1, Encéfalo de Chimpancé en su topografía. (Original)



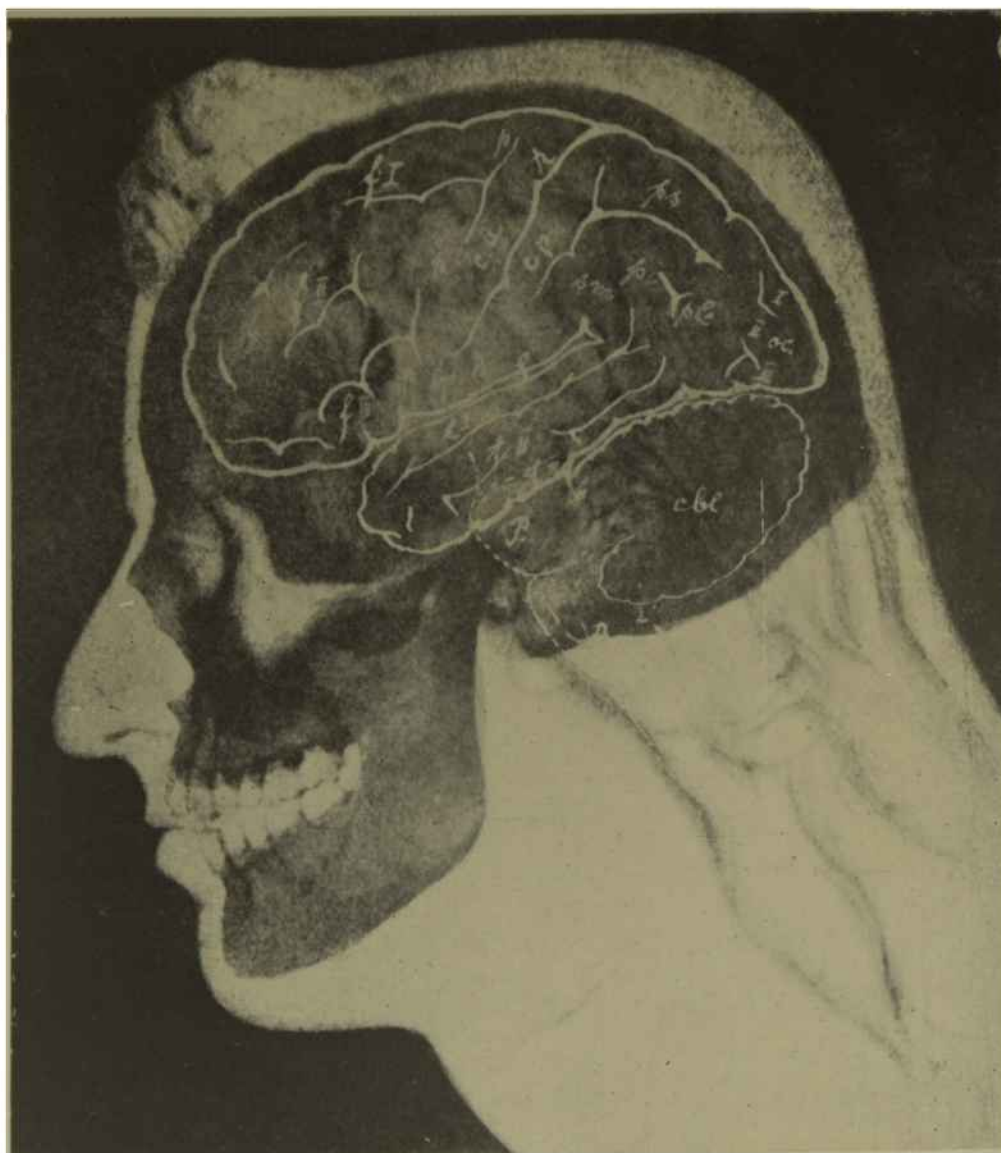
2, Morfología comparada de hemisferios de primates (cinocéfalos, orangután y hombre. (Original de Jakob-Onelli, *Atlas de cerebros de mamíferos argentinos*, año 1912.)



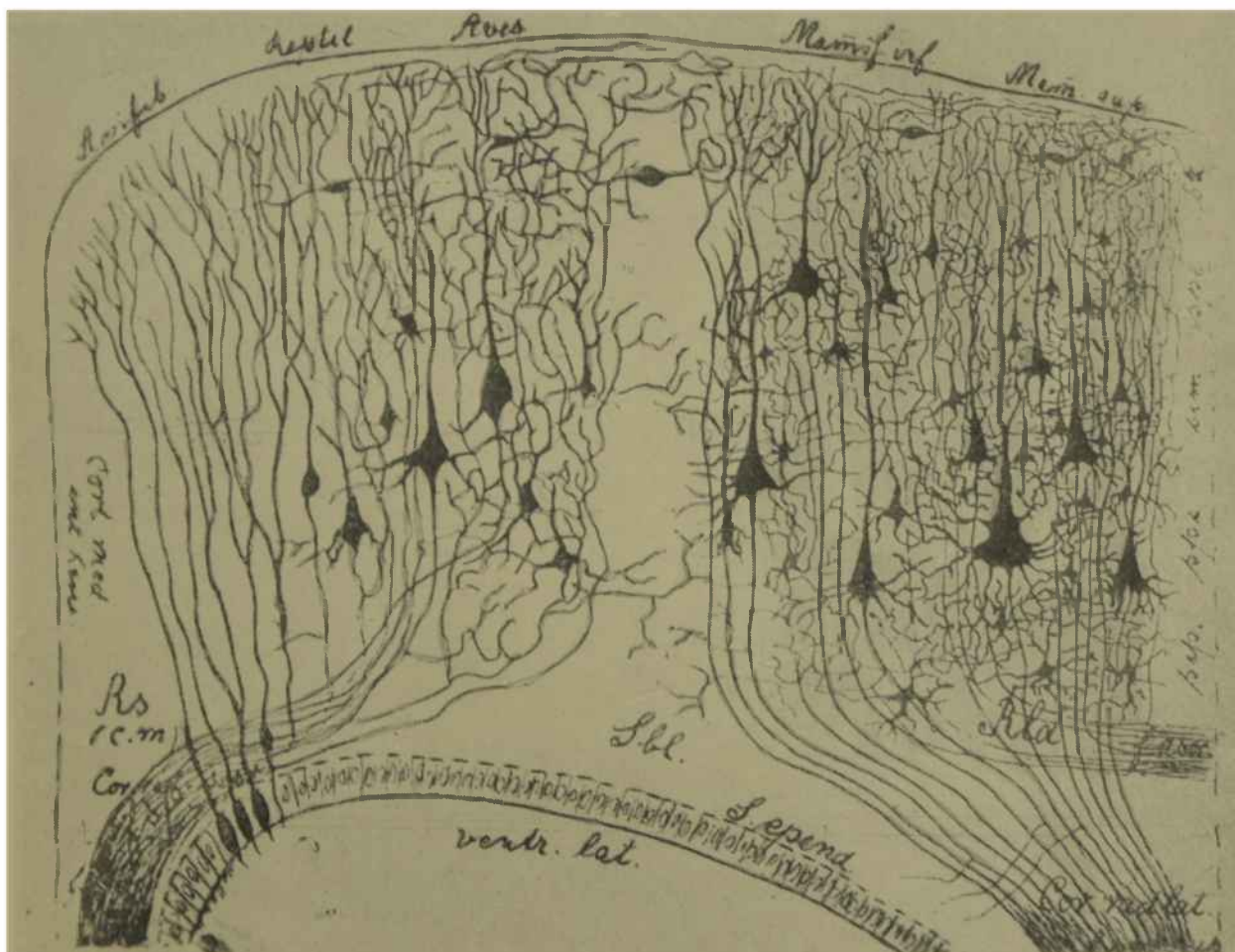
1, Reconstrucciones de cuatro tipos de precursores conocidos del hombre actual (pitecantropo, Piltown, Neanderthal, Cro-magnón).



2, Cerebro humano en su topografía craneana (cabeza de india araucana). (Original de Chr. Jakob, *Neurobiología*, año 1917)



1. Cráneo y cerebro del poeta Schiller (tipo de hombre idealista)



2, Evolución filogenética de la corteza cerebral en los vertebrados (esquema original de Chr. Jakob, *Das Menschenhirn*, München, 1912)

LA INVESTIGACIÓN DESINTERESADA

Vivimos en tiempos poco propicios para la investigación desinteresada. La juventud europea — según es sabido — deserta de los laboratorios. Antes que la gloria de llegar a ser sabios o filósofos ilustres muchos jóvenes escogen los caminos trillados que llevan al poder o a la riqueza. Si este fenómeno no fuese pasajero y obedeciera a una modalidad estable de las nuevas promociones sería inútil disimular sus funestas consecuencias.

La atmósfera creada por la guerra mundial no es favorable a la ciencia pura. Reina extrema inquietud, tremendo desasosiego. En ciertos sectores cunde como nunca el escepticismo por la ciencia y la filosofía; en otros se coloca en primer plano crudos afanes utilitarios o la desenfrenada persecución del goce.

Gravitan además otras razones en contra de la investigación pura. Entre ellas ciertas convicciones doctrinarias con respecto a la misma ciencia. En nombre de diversas corrientes filosóficas, no siempre concordantes entre sí, la ciencia pura sufre rudos ataques. Se pone en duda la legitimidad de sus conclusiones. Sería altamente instructivo analizar los argumentos esgrimidos con ese propósito, pero por el momento nos limitaremos únicamente a significar que las corrientes filosóficas a que aludimos desembocan, casi uniformemente, en esto: en el reconocimiento del valor práctico de la ciencia. La ciencia es cuestionada como auténtico saber, pero se reconoce que constituye un maravilloso instrumento para captar el aspecto útil de las cosas y rodear a la vida moderna de grandes comodidades.

Nadie, en efecto, desconoce los prodigios operados por la técnica. Una máquina sustituye al trabajo de miles de hom-

bres. Muchos lujos de magnates en siglos pretéritos son hoy comodidades difundidas entre casi todas las capas sociales.

Se exalta el valor práctico de la ciencia. Es el más poderoso instrumento de bienestar y comodidad. Y puesto que resulta indiscutible, ¿debe necesariamente seguirse que a ese aspecto deben dedicar sus esfuerzos los investigadores?

Antes de contestar a la pregunta debemos recoger una observación formulada por el apóstol de la tesis de la decadencia de la civilización occidental. Spengler sostiene que la ciencia ha agotado sus posibilidades. Hemos nacido en una centuria a la cual le corresponde el papel poco grato de contentarse con lo heredado, de rumiar las conquistas de siglos anteriores. Lo mejor que puede hacer la juventud de nuestros días es consagrarse a cosas eminentemente prácticas : la técnica, la marina, la política.

Véase cómo no solamente los que pregonan un concepto groseramente materialista de la vida empujan a las nuevas generaciones al ejercicio de actividades utilitarias. Lo grave es que actualmente esas voces parten de los más diferentes sectores y reflejan, antes que convicciones aisladas, un estado de conciencia colectivo. Tal estado era más general, mucho más general, entre los yanquis o en los países hispano americanos. Ahora se ha difundido en Europa. Pero en el viejo continente tendrá que vencer una tradición arraigada profundamente ; tal vez no lo logre sino esporádicamente. A nosotros nos costará muchos esfuerzos ubicar la investigación desinteresada en el lugar que le corresponde. Y acostumbrados a inspirarnos en el ejemplo europeo el que nos brinda momentáneamente resulta poco favorable.

Consecuencia de estos factores sumados, de las terribles dificultades de carácter económico y político, de la vida turbulenta, inestable y dura, en todas partes parece como resentirse el cultivo de la ciencia pura entre la generación posterior a la guerra.

¿Tendrá razón Spengler? ¿Damos vista, de verdad, a una época en que lo mejor que puede hacerse es cultivar el costado práctico de la vida? Contemplemos rápidamente el panorama de la ciencia. Nos sorprenderemos del grado de deformación a que puede llevar el espíritu de sistema, aún adueñado de mentalidades sumamente esclarecidas. Sólo el espíritu de sistema pudo dictar el sombrío pronóstico del filósofo alemán, a quien

se le escapó el magnífico desarrollo alcanzado por la ciencia pura, a despecho de tanto factor como conspira en su contra.

Cuando las matemáticas parecían haber llegado a su más alto grado de perfección surgen nuevos mundos matemáticos, tan insospechados que el primero que los recorrió, alumbrado por los destellos del genio, guárdose para sí y para muy escasos amigos el formidable secreto, temeroso de la gritería que iba a levantar su revelación. Pero llegan a redescubrirlos, transitando por vías propias, Riemann y Lobatcheski. Y de golpe nos encontramos con que al lado de la geometría clásica se elevan, imponentes, estas otras geometrías de dos y de cuatro dimensiones, geometría especulativas, ajenas a la realidad, pero que cuando se las *traduce* a la geometría tradicional (empleamos el verbo *traducir*, en el sentido en que lo usa Poincaré) la interpretan tanto como las otras. Ensanchados considerablemente los horizontes de las matemáticas, se habla en nuestros días, toda vez que se den por admitidos ciertos supuestos básicos, de las geometrías de N dimensiones, de la infinidad de geometrías posibles. ¿Qué afán ajeno al teórico lleva a los propulsores de las ciencias matemáticas a explorar tan peregrinas y suprasensibles regiones? Y ante semejante fenómeno, ¿cómo admitir que la ciencia ha cerrado su ciclo y que no cabe asomarse a nuevas perspectivas?

Lo que decimos de las matemáticas se repite con la física. Hacia el segundo tercio del siglo pasado estaba generalizada la impresión de que esa ciencia había llegado a su apogeo: imposible ir más allá en sus dominios. Y sin embargo, ¿cuántos descubrimientos sensacionales realizados desde entonces! ¿Qué revolución operada en nuestras concepciones físicas! El átomo, considerado durante milenios el último límite de la divisibilidad de la materia, se convierte en un pequeñísimo sistema solar de inaudita complejidad. Los que lo recorren, asombrados de sus hallazgos y las dificultades con que tropiezan, deben experimentar seguramente una emoción análoga a la del buzo que arranca perlas en el fondo de los mares incommensurables.

La física de los átomos plantea los problemas científicos más intrincados de nuestros días. Hay quienes se preguntan si las leyes que rigen los fenómenos macroscópicos son las mismas

que presiden los del mundo atómico. Algunos sabios y filósofos tienen por inconcuso que las medidas manejadas por la física clásica no son aplicables a las infinitamente pequeñas. La física ensancha así sus dominios inesperadamente. Entrevén en ese descubrimiento una revolución fundamental, al punto de compararla con la que introdujo Copérnico en astronomía. Las pequeñas medidas *destronan* allí a las tradicionales como Copérnico *destronó* a la tierra (1). El determinismo, el principio de causalidad, que parecían sillares firmes en los dominios de las ciencias de la naturaleza, son hoy sumamente discutidos. Los físicos parecen transitar como por un laberinto. Las curiosas conclusiones de Bohr y Heisemberg los sume en un mar de perplejidades. ¿Tendrán que abandonar el principio de causalidad y el determinismo riguroso y conformarse, a lo sumo, con la simple determinación estadística? Los sabios discuten el problema. La opinión de Einstein, sintetizada con motivo del centenario de Newton, reza que únicamente en la teoría de los *quanta* fracasa la causalidad estricta. Pero agrega expresamente: «no se ha dicho la última palabra». Y formula inmediatamente una aspiración muy significativa. «Pueda el espíritu del método de Newton darnos el poder de restablecer el acuerdo entre la realidad física y el rasgo característico más profundo de la enseñanza de Newton: la estricta causalidad.»

Otros sabios — Planck, en primer término — van mucho más lejos. Reprochan a Einstein — al mismo Einstein — el querer mantenerse dentro de los lineamientos de la ciencia clásica, de la cual su teoría de la relatividad constituye, según la aseveran, un *perfeccionamiento* y una *coronación*, en lugar de destruirlos y edificar la *nueva física*.

Las consideraciones extracientíficas a que se prestan estas controversias no pecan, en ocasiones, de prudentes aunque las alienten firmas de alta responsabilidad (2).

(1) Esta comparación pertenece a Hans Reichenbach. Revista *Erkenntnis*, tomo I, página 57.

(2) Nos referimos a disquisiciones del tenor de las formuladas por el ilustre astrónomo Eddington en su libro *The Nature of the physical world*, especialmente el capítulo XV.

Llevados como de la mano por los descubrimientos extraordinarios de los últimos tiempos, los hombres de ciencia se plantean graves problemas de índole genuinamente filosófica. No conocemos acontecimiento tan venturoso como ese retorno de la filosofía, llamada antes que al conjuro de los filósofos — esa no sería hazaña — por auténticos hombres de ciencia. Conforme a lo manifestado por uno de los que gozan de mayor predicamento — De Broglie — es bueno que filosofen. Divisarán otros horizontes. La recíproca no tardará en producirse: los filósofos, a ejemplo de lo ocurrido con los más grandes, depondrán sus hostilidades contra la ciencia. Ésta les servirá como fuente de sugerencias nada desdeñables.

Asistimos de tal suerte a un inmenso enriquecimiento de la ciencia: enriquecimiento portentoso en el campo de las aplicaciones y enriquecimiento insospechado en la zona de la teoría. No deben conducirnos a engaño los términos; la tan pregonada *crisis de la ciencia* existe, a no dudarlo, pero es una crisis de juventud, de fuerza, de robustez. Las concepciones clásicas resultan un tanto insuficientes. Se procura hallar un nuevo centro de equilibrio. Tal afanoso buscar constituye el fondo de la crisis.

Ésta no afecta al dominio de la práctica. Los descubrimientos y aplicaciones que mejoran la existencia y difunden las comodidades, siguen en rápido aumento.

La conquista del aire es un hecho definitivo; destaca, a mayor abundamiento, como la fibra de heroísmo del hombre moderno en nada cede al de otras edades. El radio opera prodigios. Ya escuchamos, desde este lejano rincón del planeta, la voz del amigo que viaja por Europa o Estados Unidos. El problema del transporte de energías a largas distancias, cuajado de promesas para el porvenir, tiene un comienzo de realización: Marconi, desde un ángulo del viejo continente, encendió las luces de la capital australiana.

¿A qué insistir? Éstos son algunos de los cincuenta ejemplos que pueden citarse. Diríase que el hombre conquista, en los dominios prácticos, lo imposible. Desde este punto de vista la ciencia atraviesa por uno de sus períodos más fecundos. Habrá habido otros iguales; mayores, no.

A primera vista, desde el punto de mira teórico, las cosas se

sucedan de otra manera. A ratos pareciera que la ciencia cruje sobre sus cimientos. Y no hay tal. No se desploma un edificio de construcción arcaica. El ruido que se oye se debe a que un edificio relativamente moderno renueva en parte sus cimientos, con el sano propósito de darles mayor solidez y profundidad. Los progresos se efectúan con ritmo acelerado y la sustancia teórica de la ciencia necesita ser lo suficientemente ágil y flexible como para amoldarse a ellos, simultáneamente presidir nuevas adquisiciones y forjar, en todo instante, un concepto claro y coherente del nivel alcanzado en cada etapa de la incesante evolución.

Podría inferirse de lo que llevamos dicho una falta de ajuste y sincronismo entre la teoría y la práctica científicas y de aquí seguir que es posible cultivarlas con total independencia. Alentar tamaña conclusión equivale, indudablemente, a traicionar la realidad. Los hechos claman en contra. La desazón que se apodera de los hombres de ciencia nace del agudo deseo de engranar la teoría en la realidad de los fenómenos observados, demostración palmaria de que no resulta jamás beneficioso su divorcio, artificialmente fomentado.

La historia de las ciencias acude en nuestro apoyo. Hemos sostenido en diferentes ocasiones que la historia, interrogada con ojos desprevenidos, nos suministra respuestas cuyo valor equivale al de los *hechos* en el área de las ciencias empíricas. Y bien, la historia enseña que jamás la práctica anduvo muy separada de la teoría, sin perjudicar hondamente y por igual tanto a una como a la otra. Toda práctica es a menudo antece-dida por la teoría; cuando menos ésta la confirma. Un montón de hechos no forman ciencia sino cuando se hacen inteligibles en una fórmula que los junta en apretado haz e ilumina los nuevos hechos que se presentan. Ahora, como aun las mejor elaboradas o las que encierran la clave de un mayor número de fenómenos, son susceptibles de ampliaciones y rectificaciones, a la luz de hechos recientes, de nuevos datos, se impone corregirlas toda vez que entren en juegos esas circunstancias. De tal suerte una nueva teoría sustituye a la antigua. Pero la sustituye en cuanto interpreta más acabadamente las cosas, en cuanto guarda mayor armonía con los hechos y las comprobaciones que se vayan presentando.

No existe, pues, desvinculación entre la teoría y la práctica de la ciencia. No puede existir. Aceptarla equivale tanto como escindir brutalmente la verdad. Y como lo enseñaba luminosamente Platón no existe una verdad para la teoría y otra verdad para la práctica. Podrá un cultivador de la ciencia consagrarse exclusivamente a la práctica, arrastrando por predisposiciones especiales de su espíritu, pero esa práctica carece de sentido sin la teoría que le antecede y, en los casos más afortunados, que le sigue : teoría que él mismo, si se encerrara en su práctica como el molusco en su concha, no podrá formular, escapándosele el alma de su trabajo ; porque el alma de toda práctica es la teoría que late en ella.

El hombre práctico, exclusivamente práctico, no pasa de ser, las más de las veces, un rutinario. La ciencia nada les debe a los rutinarios. Si el empírico quiere hacer realmente algo de provecho y seguir adelante se guiará por alguna teoría. Las invenciones y los descubrimientos más útiles han respondido a una teoría previamente sustentada. El técnico, por lo general, está al tanto de los pormenores teóricos de la ciencia que practica. A su turno, en todo técnico hay la posibilidad de un teorizador, duerme un doctrinario de la ciencia. Y porque ese teórico no despierta, se explica que los técnicos ofrezcan problemas y sugerencias de mucho valor a los investigadores del laboratorio y aun a los sabios y filósofos de gabinete : son elementos de trabajo que ellos mismos, las más de las veces, podrían aprovechar si pusieran, en los ámbitos de la teoría, el mismo afán que en el radio de las aplicaciones útiles. Día llegará en que se considerará una verdadera mutilación espiritual, tanto en el técnico encumbrado como en el más modesto obrero, el ejercicio de una actividad cuyos fundamentos ignoran o menosprecian, y esa como impotencia para discernir el concepto que corrobora o propugna la práctica a que se hallan entregados : tanto monta como tener ante los ojos abierto un libro y no saber leerlo o leerlo a medias.

El poder de teorizar tiene la virtud, por añadidura, de llevar al investigador que persigue propósitos eminentemente prácticos al descubrimiento de importantes principios, a poco pretexto que le dé para ello la realidad observada con miras

empíricas o utilitarias. Así Carnot quiso aumentar el poder de ciertas máquinas — objeto práctico, si lo hay — y fué conducido por el sesgo de sus investigaciones — interpretadas por una mentalidad singularmente apta para arrancar a los hechos la doctrina recóndita que esconden — a sentar el famoso principio que lleva su nombre.

Quien posea el ánimo alerta a lo que observa y piense en el principio que subraya podrá remontarse a las leyes más generales de la ciencia. Los ejemplos de Galileo y las leyes del péndulo y de Newton y las de la gravitación universal son muy conocidos. Un simple cambio de coloración en la sangre de los habitantes de los trópicos sirvió a Roberto Mayer como punto de partida de uno de los principios más fértiles de la física moderna. Las pequeñas y aparentemente insignificantes modificaciones sufridas por la fauna y la flora, a medida que se desciende del norte a sur, estimularon el ingenio de Darwin que ya no descansó hasta formular, decenios después, la teoría de esas modificaciones.

Hablamos hace un momento de los sabios que se proponen un objetivo útil y descubren leyes o principios teóricos de inmensa importancia. El caso contrario es igualmente exacto. Faraday nunca soñó con que sus notables estudios sobre la inducción eléctrica pronto permitirían la fabricación de poderosas maquinarias, centuplicadoras del trabajo humano. Los estudios desinteresados de Hertz remataron en el telégrafo sin hilos de Marconi. Con harta frecuencia el hombre de laboratorio es llamado a resolver muy importantes problemas prácticos. Fué un eximio investigador de laboratorio, Lord Kelvin, quien solucionó e hizo viable, tras una década de incesantes estudios, la comunicación telegráfica interoceánica. De igual modo muchas invenciones, altamente apreciadas por la utilidad que reportan, llegan a perfeccionarse sólo después de empeñosas investigaciones de los hombres de laboratorio, hermanados con los técnicos, o bien, ellos mismos convertidos en técnicos.

Consideremos ahora el caso de Pasteur. Pasteur se inicia con investigaciones de ciencia pura. Cada uno de sus hallazgos, merced a los felices enlaces que descubren los grandes creadores, suscita el próximo.

Comienza por estudiar a los cristales. Recordemos a este propósito un hermoso pensamiento de Goethe: « La cristalografía tiene algo del hábito del monje o del célibe, y en consecuencia, se basta a sí misma ». Pero Pasteur logró que la simpática ciencia entrara en fecundas relaciones con otras. ¿Quién habría osado sospechar antes que entre los cristales y los fermentos existe secreta vinculación? Pasteur la reveló con radiosa claridad. Tampoco a nadie se le había ocurrido que las fermentaciones eran debidas, a su vez, a agentes microbianos, y menos todavía que esos seres pequeñísimos determinan las enfermedades infecciosas. Hasta aquí Pasteur, hombre de laboratorio, cultiva la ciencia pura. Y sin dejar de serlo en ningún momento, él y sus discípulos echan a andar a la medicina moderna por nuevas vías, y preservan millares de vidas que en otras épocas se habrían perdido inexorablemente.

Los trabajos de Pasteur tuvieron por antecedente los de otro hombre de ciencia pura: Claudio Bernard. Pasteur confesólo con nobleza: leyendo los trabajos de Bernard se alimentaba y avivaba en él la llama creadora.

La medicina moderna se funda tanto en los trabajos de Bernard como en los de Pasteur, y Virchow. Sus descubrimientos, con ser igualmente valiosos, lograron menor resonancia pública. Merced a ellos quedó patentizado que la enfermedad se rige por leyes fundamentalmente semejantes a las de la salud. Por lo tanto el estudio del hombre sano precede al del hombre enfermo, la fisiología a la patología. Bernard empeñó el mayor esfuerzo por transformar a la medicina de conocimiento meramente empírico en verdadera ciencia, agregando al hospital el laboratorio y la sala de experimentación. Desde entonces se suele hablar de la medicina como de ciencia pura. Tentaciones dan de creer que ésta data desde mucho tiempo atrás, ahora que recobran sus fueros algunos aforismos de Hipócrates. Y sin embargo, ¡cuán cercano es ese pasado! Aún parece resonar en el ambiente aquella tremenda confesión de Claudio Bernard, cuando inauguraba en 1856 el curso del Colegio de Francia. « La medicina científica, que tengo por misión enseñaros, no existe ». Este pensamiento no brotaba al abrigo del escepticismo sistemático ni provenía de un investigador

jactancioso de su obra. Era la verdad : la medicina científica, a despecho de las bellas conquistas que se llevaban realizadas, no existía. Ensayaba sus primeros pasos.

Es preciso ahora meditar en el avance inmenso que significó la incorporación del método experimental a la medicina para concluir que la pura investigación arroja torrentes de luz sobre un arte eminentemente práctico. Ganado por el laboratorio, Bernard no ejerció su profesión. Tampoco remedió directamente ninguna enfermedad: por eso su obra es menos popular que la de otros sabios. Fué más eficaz : colocó a la medicina en posibilidad de prevenir y de curar muchos males, entre ellos los más espantosos. Pasteur, Koch, y cien más, continuaron trabajando el mismo surco. Obtuvieron maravillosos resultados, día a día ensanchados con nuevas victorias sobre la enfermedad y la muerte. ¿ Habrían logrado la centésima parte de esos éxitos los médicos empeñados en transitar por los viejos caminos de la práctica ciegamente utilitaria?

Con harta frecuencia, sin embargo, muchos olvidan que en nombre de la última, a cuya apología asistimos a cada momento, se combatió sordamente a los egregios benefactores de la humanidad que acabamos de citar. Sólo cuando resultó evidente la fecundidad de la investigación desinteresada, cuando se comprobó sus repercusiones inesperadas, asombrosas, sobre la salud y la higiene, los gobiernos y las instituciones privadas se decidieron a apoyarla. Mientras tanto Bernard moría a consecuencia de la enfermedad que contrajo en su tétrico y malsano laboratorio. No disfrutó, siquiera, del consuelo de disponer de los instrumentos indispensables para realizar a gusto las investigaciones que se propuso. Oigamos sus palabras, bien tristes : « Conozco el dolor del sabio que carente de los medios naturales no puede emprender la realización de los experimentos que concibe y se ve obligado a renunciar a ciertas investigaciones o a dejar apenas esbozados sus descubrimientos. »

Agobiados por calamitosas deudas de guerra o por otros padecimientos deplorables algunos países empiezan a descuidar, en forma alarmante, el fomento de la investigación pura. Los sabios sufren verdaderas necesidades, nuevo factor que empuja a la juventud a otros campos. Esperemos, con todo, que no se

retrogradará a las sórdidas condiciones del laboratorio que asesinó a Bernard.

Conforme apuntan los sucesos que acaecen bajo nuestra vista, puede decirse, no resulta muy arriesgado vaticinar que, el incremento de la investigación desinteresada, entre la generación posterior a la guerra, sufrirá un sensible descenso. Y salvo que algún genio presentible se sobreponga a las circunstancias desfavorables, bajará el mismo nivel de la ciencia y el de la filosofía.

Ante semejante probabilidad, cabe afirmar rotundamente que la ciencia perecerá el día en que atienda única y exclusivamente a su costado práctico. Lejos de nuestro ánimo considerarlo desdeñable. Por las aplicaciones de la ciencia el hombre toma paulatinamente posesión de la naturaleza. Ésta, exigente, no revela sus inagotables secretos sino a los que a ella se acercan con hondas concepciones. Las fuerzas que pone al servicio del hombre son un premio. La historia corrobora, sin dejar el menor resquicio a la duda, que la subordinación de todo a la práctica, que el cultivo de la práctica por la práctica es el procedimiento más indicado para estancar a la misma práctica. Hace un momento nos hemos referido a la medicina. ¿De dónde sino del laboratorio provino, en primer término, la renovación de sus prácticas? ¿Y no reconocen el mismo origen las conquistas sorprendentes de la física y de la química, que han revolucionado la industria y la agricultura y contribuyen anchamente a comunicar otro aspecto a la vida moderna?

En comarcas alejadas de la realidad inmediata el hecho también se comprueba. « El marinero — sienta el célebre aserto de Condorcet — a quien una exacta observación de la longitud preserva del naufragio, debe la vida a una teoría concebida dos mil años atrás por hombres de genio que tuvieron en vista simples especulacionus geométricas. »

Esta previsión de los acontecimientos, ¿no abona en favor de la ciencia como genuino saber? Ella no es, ni con mucho, todo el saber, pero forma una esfera irrecusable del conocimiento, susceptible de integrarse en esferas más vastas.

En el dilatado perimetro de la astronomía se preven los sucesos con mucha antelación y matemática seguridad. En los dominios biológicos cuesta infinitamente más anticiparse a lo

que vendrá, no obstante lo cual algo se adelanta, según lo prueba el vulgarizado aforismo conforme a cuyo precepto es preferible en medicina prevenir a curar. Las medidas de orden profiláctico y las de higiene social desalojan en importancia a las meramente terapéuticas. Huelga insistir en que semejante adelanto tuvo lugar el día en que la medicina entró resueltamente en la fase científica.

Somos testigos, en los días que corren, del auge de la teoría de Einstein. El insigne sabio alemán declara que ella permanecerá confinada en la zona de la pura especulación. No obstante este augurio, la teoría es ratificada por diversas observaciones prácticas. ¿No se estará más en lo cierto propugnado la tesis de que tan profunda modificación en el modo de pensar repercute directa o indirectamente, de manera inmediata o no pero potente, sobre la explicación y, por ende, sobre el descubrimiento de muchas cosas prácticas?

La verdad es que, en medio de una crisis sin precedentes, la ciencia realiza un despliegue de energías único, tanto en las regiones de la teoría como en las de la práctica. Nunca se ha teorizado tanto; nunca tampoco se han hecho tantos inventos y descubrimientos. Simultaneidad muy sugerente, derriba por acción de presencia tanta infundada conjetura formulada de consuno por filósofos y hombres de ciencia, empeñados en oponer vallas a la libre expansión del pensamiento y de la acción.

Frente al cuadro de lo que ocurre, resulta imposible sostener que las ciencias naturales deben circunscribirse a *nombrar, describir y clasificar*, según lo sostuvo Cuvier. Tamaña limitación le quitó profundidad, por ejemplo, a su paleontología y a su geología, ante la defendida por sus contrincantes; y pesó desfavorablemente durante treinta años en los dominios de la ciencia.

Data de tiempos lejanos la oposición entre los sabios que se dedican preferentemente a describir y los que sientan teorías de carácter general. Antagonismos de ideas, fortificados un poco por antagonismos temperamentales, de modos de ser, explican la sorda repulsa que fué dado advertir en Francia entre Réaumur y Buffon. El primero le reprochaba a Buffon el demasiado *razonar*. Buffon, a su vez, tachaba a Réaumur el demasiado *observar*. Idéntico antagonismo estalló, en un plano internacio-

nal, entre Buffon y Linneo; y luego, de nuevo en Francia, entre Cuvier y Lamarck primero, y más tarde en el dramático encuentro entre Cuvier y Geoffroy Saint-Hilaire.

Conflictos entre diferentes mentalidades; choques entre el espíritu analítico y descriptivo y el espíritu sintético y generalizador, que pugnan por imponerse cuando la ciencia no puede marchar sin ambos, como la vida no se desenvuelve sin el aire y la luz. Los hechos particulares son la atmósfera de las ciencias de la naturaleza; el espíritu sintético y generalizador, el rayo de sol que los penetra con el propósito de asociarlos en una verdad superior.

Hoy en día se plantea un problema que presenta íntimas relaciones con el que estamos considerando. Los laboratorios y gabinetes de investigaciones se han multiplicado en las diferentes latitudes del planeta. Centenares de hombres de ciencia acumulan sin fatigarse multitud de datos particulares, de antecedentes de todo género. Obreros beneméritos de la ciencia, se sienten contentos con la labor de hormiga industriosa que realizan. Este plausible afán de observación cuidada, de análisis detallado, demanda, para ser fecundo, el complemento de la síntesis madura. El mismo hombre de laboratorio, en muchos casos, la realiza óptimamente, pero no siempre. Surge entonces — y surgirá cada vez en mayor escala — una clase especial de sabios informados de los trabajos proseguídos en los laboratorios y gabinetes de investigación, familiarizados con los métodos de la ciencia, y que se consagran a poner orden en el *mare mágnum* de las observaciones dispersas, inconexas, y a veces asaz contradictorias, de los otros sabios. Esas mentalidades generalizadoras, dueñas de un hondo espíritu de síntesis, de vastísima cultura, poseedoras de alguna ciencia o disciplina particular y de alerta poder crítico, amalgaman centenares de esfuerzos aislados, comparan muchedumbre de trabajos de detalle emprendidos independientemente unos de otros en los países más remotos de la tierra, observan el fondo común y las notas diferenciales de cada uno de ellos, las confrontan con la propia labor y, a la postre, formulan o desentrañan la verdad o la hipótesis a que responden.

Altas reputaciones realizan, en puridad, esta tarea. Capítulos

fundamentales de la ciencia la reclaman. Indicaremos, a título de ejemplo nada más, algunos temas donde se *siente* la necesidad de esa clase de investigadores.

Salvo muy escasas excepciones, los naturalistas admiten como hecho intergiversable la transformación de la especie. El repertorio de comprobaciones en que se apoya esa convicción es hoy considerablemente más rico al ofrecido en tiempos de Darwin y Wallace. A pesar de esto, quien siga con un mínimo de atención la abundante literatura existente en torno al arduo tema, percibirá un fenómeno curioso : pocas veces hubo tan espontáneo acuerdo en reconocer, como acontecimiento indudable, el transformismo, pero nunca se acentuó tanto la divergencia en lo atañadero a su explicación. Varias teorías aparecen timbradas por un sello común. El investigador que supiera eliminar divergencias y ofrecer una doctrina que abarque, sin contradecirlos, al mayor número de hechos, prestaría un servicio inmenso. He aquí por llenar una labor difícil e indispensable, tan elevada, que no creemos exagerado exclamar : es tarea para un nuevo Lamarck o un nuevo Darwin ; el Lamarck o el Darwin del siglo XX, que tarda en llegar.

Problema análogo el de la herencia. Proliferan las teorías y se advierte la ausencia del espíritu sintético que solucione antagonismos y marque la orientación firme que una cuestión de tal magnitud reclama.

Retornando a la física y volviendo a la crisis que la aqueja, ¿acaso la solución esperada no puede venir de un investigador como el que acabamos de describir, sin prevenciones de escuela ni interesado en defender esta o aquella postura filosófica, que aplique a los resultados discutidos un invulnerable espíritu crítico capaz de discernir y de aclarar el grave problema en debate ?

Estos razonamientos, y otros que en homenaje a la brevedad omitimos, indican por qué los *filósofos de la ciencia* ocupan un puesto de vanguardia en la elaboración, ordenamiento y valoración de la misma ciencia. Son un órgano de coordinación científica. Hacia ellos convergen miles de ensayos dispersos. Tienen la visión arquitectónica de la ciencia que falta a muchos obreros de la misma. Ofician de vigías, otean rumbos, señalan probables derroteros. Tal vez preparen el camino al filósofo que

vendrá después de esta efervescencia científica, tras de teorías tan capitales como la de Einstein, como los que aparecieron tras de Copérnico y Newton.

Lejos de nuestro ánimo, al estampar la precedente afirmación, el suponer que la filosofía está subordinada inexorablemente a los vaivenes de la ciencia. El filósofo, a igual del poeta, posee don intuitivo e imaginación profética. Con frecuencia se anticipa a los acontecimientos. Pero por lo mismo, las grandes innovaciones científicas, artísticas y políticas sirven de pábulo a su razón sistematizadora y a su actividad constructiva. Y a la par que discierne el fondo de la revolución operada y destaca en ella aspectos inexplorados, anuncia o vislumbra la revolución a sobrevenir.

Toda esta tarea intelectual, eminentemente teórica, desinteresada, tendrá, como hemos visto, influencia sobre la práctica. En beneficio de la práctica, es de la mayor utilidad fomentar la teoría científica y filosófica. Los gobiernos de los países más adelantados, y hasta algunos expertos capitanes de industrias, han entendido el problema. Descargan a los puros investigadores de cualquier tarea que los distraiga, inclusive de la noble pero absorbente faena pedagógica. Velan por el *ocio* de los sabios, entendido en la prístina acepción del vocablo, tal como aparece expuesto en algunos autores antiguos; Cicerón, pongamos por caso. Saben que los hombres de pensamiento meditan más cuando parecen no hacerlo. De tanto abismarse en el pensamiento, llegan a veces al prodigio de concebir magnas doctrinas o audaces inventos mientras pasean peripatéticamente o se encuentran sumergidos en apacibles sueños.

Tal vez la actitud de la juventud europea obligue a plantear el problema en todos sus alcances. En materia de incentivos a la investigación original, resta por hacer lo más importante. Se la vincula demasiado al ejercicio de la cátedra. Desde luego, cuando esa asociación es posible resulta ideal: el profesor, sobre transmitir los conocimientos, contribuye a acrecentarlos con sus trabajos originales. Esto no siempre ocurre. Notables profesores no han dejado obra propia e investigadores de renombre mundial no se lucieron en la cátedra. El ya citado Bernard — si escuchamos el testimonio concordante de Renan y Van Tie-

ghem — se hallaba en el caso. Modelo de escritor científico por la claridad y pureza de su estilo, como profesor carecía de brillo. Sus mejores discípulos — Paul Bert, Dastre, D'Arsonval — se formaron al lado suyo en el laboratorio, no en la cátedra.

¿No habría sido preferible librarlo del compromiso de dar clase? Su ejemplo comprueba que un investigador, por la razón de serlo, forma a otros investigadores — que es, a decir verdad, lo que importa. Tenemos la certeza de que el estado y los particulares atienden a la trasmisión de los conocimientos con cierta solicitud, pero no prestan el necesario acicate a la investigación original. Una organización menos librada al azar o a la buena voluntad personal, obtendría un mayor rendimiento de los que están dotados superiormente para las creaciones intelectuales. ¡Cuántos esfuerzos se esterilizan en una lucha amarga contra situaciones ajenas a la investigación!

En Europa y Estados Unidos el problema ha preocupado. Algo se ha hecho por solucionarlo; entre nosotros, casi nada. Disponemos de escasos centros de investigación desinteresada — varios de ellos, sea dicho en su honor, dependientes de nuestra Universidad platense. Resta por crear los estímulos respectivos, y resta igualmente por revisar la jerarquía de valores; disponerlos de otro modo. No es posible que todos los galardones sean para la ciencia aplicada y casi ninguno para la filosofía o la ciencia pura, su fuente innegable, discretamente oculta. No es posible que tengamos tantos profesionales — buenos, por fortuna, muchos de ellos — y que la producción original en las ciencias respectivas sea tan poco densa. No daremos un paso decisivo en el sentido de crear una cultura propia sino cuando se reconozcan los derechos de los investigadores desinteresados y se los destaque, en forma indudable, por encima de los que sólo transmiten el conocimiento o lo explotan ejerciendo profesiones lucrativas. Y es lástima : porque constituye una verdad harto sabida que sólo sobreviven en la historia los pueblos que elaboran una cultura original.

ALBERTO PALCOS.

LA REFORMA ESCOLAR Y LA FORMACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO

RENOVACIÓN CULTURAL Y PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA

Sin duda, una de las preocupaciones centrales del presente en el mundo civilizado es la pedagógica en el más amplio sentido de la palabra. Se manifiestan grandes corrientes de renovación ideológica y se aspira a una nueva concepción del mundo, de la vida y del hombre. Se registran ya nuevos métodos y nuevas técnicas en lo económico, en lo político y en lo social. Nuevas valoraciones crean necesidades nuevas y ansiedades típicas de nuestros días. Es nuevo el mundo espiritual que empezamos a vivir.

Aquella casi exclusiva mirada hacia fuera, hacia el mundo cósmico, el mundo de la naturaleza, de los hechos y fenómenos, que caracterizó al hombre de la última etapa cultural de Occidente, se ha retrovertido y ha encontrado en nuestra más honda intimidad, en el mundo humano, en el mundo de la persona, de los valores, de la cultura y de la vida, la veta riquísima, olvidada ayer, y que hoy empieza a ser penetrada hasta sus más hondas raigambres. Al poder sobreactivo hacia lo exterior que distinguió las últimas formas de la cultura se sobrepone hoy un ansia de internamiento en la existencia humana, un poderoso estímulo para el desarrollo de la vida interna.

Pero este afán de penetración ha servido para descubrir en el hombre facetas olvidadas por las culturas precedentes. A las concepciones unilaterales del naturalismo, o su opuesta del idealismo, que habían convertido al hombre, en un caso, en un instrumento ingenuo de las cosas y fenómenos circundantes, y en otro, en una absoluta soledad espiritual tan extrema que al

decir de un pensador ilustre, el idealismo « se había tragado el mundo », sucede hoy, con visible ánimo de superación una concepción plena del hombre que hace de la vida « el cogito de la nueva filosofía ». Se trata de una concepción amplísima que concilia en una admirable unidad el hombre y el mundo, de modo tan indisoluble que no puede definirse el uno sin el otro y que hace de la *existencia* humana una convengencia de ambos.

Todo está renovándose. En los últimos años se oyen por todas partes quejas en torno de la cultura que se derriba, y al mismo tiempo se proclaman nuevos pensamientos. Ideas propias reúne ya este siglo XX que tratan de reemplazar las que llenaron la última jornada del siglo XIX y que aún, por ley de inercia acaso, se mueven entre nosotros; pero se mueven endeblemente, en actitud precaria y decadente. Vivimos hoy un tiempo nuevo « donde principian su vida pensamientos antes no pensados ». Vibra ya cierto espíritu que prepara desde diversos campos una nueva etapa intelectual. Hay una decadencia y un despertar a un mismo tiempo. Junto a las ideas nacientes sobreviven restos del antiguo pensar.

Tibiamente se mostraba esta lucha antes de la guerra. La ideología del pasado siglo encontró después de ella la más enérgica reprobación. No es que la guerra pueda destruir o construir culturas, sino que ella precipitó un proceso. Conmovió hondamente la estructura de la sociedad actual. Cayeron instituciones y sucumbieron conceptos tradicionales. Tanta importancia se asignó a este acontecimiento que algunos se han atrevido a señalar el año 1914 como el término final de la cultura del siglo XIX, la guerra de cuatro años el acontecimiento destructor, y el año 1918 el punto de partida de una nueva orientación espiritual.

Es la nuestra una época de intensa inestabilidad universal. « El mundo es ahora fluído; — escribía Wells al terminar la guerra — todo se transforma o va a transformarse ». El hombre ha perdido el sosiego y la confianza en que vivía. El género humano vive después de esos días trágicos sin orden en busca de nuevas rutas. Se claman tentativas unificadoras, esfuerzos organizadores. Los asuntos de la humanidad necesitan la fuerza creadora capaz de orientarlos.

¿Cuál puede ser el esfuerzo más poderoso? ¿Dónde está el medio más eficaz para alcanzar tales transformaciones? ¿Qué instrumento podría crear la fuerza unificadora indispensable para una nueva vida espiritual? Tales son los interrogantes que inquietan la conciencia reflexiva del hombre contemporáneo. Son muchos los pensadores que afirman grandes esperanzas en la educación. Podría ella darnos una humanidad más feliz y más fuerte. Es que se presienten nuevos destinos para el hombre y como ellos exigen condiciones no existentes hoy y que la educación tradicional no fomentó, sino al contrario, malogró, explícate la gran fe puesta en un vigoroso esfuerzo educativo. ¡La educación es la gran panacea universal! Tal es el grito salvador. Será mucho el optimismo depositado en ella, pero sin duda, todos aquéllos que meditan y anhelan un futuro mejor de la humanidad la consideran el punto de partida y el factor más decisivo.

Pero, ¿qué educación? ¿La imperante hoy? ¿Una nueva, distinta, una superación de la anterior? Claro está que ninguno de los que se preocupan seriamente de estos problemas piensan en la educación corriente. Se busca una nueva concepción educativa o una profunda renovación de las formas tradicionales.

Pedagógicamente vivimos el mismo drama de la cultura. No puede ser de otro modo porque el pedagógico es uno de los más nobles aspectos de aquélla. Es la presente una hora de crisis, pero de crisis fecunda.

El pasado no satisface ya. Interesa en cuanto es pasado, pero se desvaloriza en cuanto se quiere imponer su prolongación. Vale más, para la generación que nace a la lucha, el futuro. Las de hoy no son horas de pesimismo, sino de esfuerzos. Hay en ellas un anverso, la decadencia, pero debe interesarnos más el reverso de exaltación y surgimiento, en el que leemos nítidamente las condiciones preliminares de una nueva educación paralela a la nueva cultura. No son, ciertamente, horas de vejez, sino de juventud, de bríos y de acción. Nuestro tiempo por su edad — según un concepto de Ortega y Gasset — es tiempo joven; época de jóvenes, opuestamente a las generaciones anteriores a la actual en que la juventud vivía en constante

servidumbre de la adultez. La vida no estaba organizada con atención a las preferencias juveniles sino regidas por los moldes de la edad madura. Porque la juventud es dueña de esta hora, no es esta hora restauradora de pasados, sino de edificación, de esperanzas y de futuros, de levantamientos y de creación.

CLAMORES UNIVERSALES DE REFORMA ESCOLAR

Se explican los clamores universales de reforma escolar. Se espera una nueva educación al servicio de una nueva edad. Es frecuente este fenómeno en la historia. A raíz de acontecimientos extraordinarios que han ejercido poderosa influencia sobre la marcha de las naciones, se ha visto pedir a una nueva educación la fuerza necesaria para sostener el edificio social. Así después de la paz de Westfalia sobresale Comenio, el gran pedagogo moravo del siglo XVII que se preocupa a fondo por trazar una organización perfecta de la educación como base del bienestar individual y nacional; después de la guerra de los siete años Basedow y el filantropinismo, que representan una superación de la fría pedagogía realista y practicista del iluminismo merced a ciertas incorporaciones y aplicaciones del pensamiento naturalista-romántico de Rousseau; la revolución francesa determina un gran esfuerzo de educación popular y democrática bajo el estímulo de la intervención del Estado. Pero pocos momentos de la historia tan similares al de hoy, como aquel de la Alemania devastada y dividida por la invasión napoleónica en los comienzos del siglo pasado. Hubo que buscar un camino para la reconstrucción moral y material. El filósofo Fichte, que echó sobre sí el peso de una inmensa responsabilidad, encontró en una nueva educación la posibilidad de regenerar a su patria humillada en Jena. Publica con gran éxito y repercusión sus célebres *Discursos a la nación alemana* donde después de explicar las penosísimas condiciones en que se encontraba su pueblo, indicó el nuevo elemento que la educación debía agregar para lograr una mejor formación humana. El arte educativo antiguo — aseguraba el valiente filósofo germano — sólo se preocupaba por llenar la memoria de frases,

pero no de nutrir el espíritu con las líneas directivas de un orden moral ni alentar el amor y el ardiente afecto que se traduce en vida. La vieja educación aspiraba a formar cualquier cosa en el hombre. La educación nueva intentaría la formación del hombre mismo. A esa educación verbalista que sólo se impuso la superficial misión de alimentar el intelecto con palabras, opuso una nueva que proclamaba como fin último la vida moral, la educación de la voluntad. Para llegar pedagógicamente a este designio, Fichte aconsejaba seguir los pensamientos y las prácticas educativas de Pestalozzi, quien le dejó un fuerte e imborrable recuerdo desde el día en que se conocieron. Es que este hombre, feo, simple en el vestir, sencillo en sus costumbres como un campesino, pero dotado de un intenso sentimiento y de una honda filosofía práctica, sin mucha extensión en su saber y animado por una turbulenta intuición genial, tuvo también como Fichte un encendido entusiasmo por servir a la regeneración moral y material de su pueblo. Mientras la antigua educación, consideró el espíritu y el corazón del niño como un continente que había que dotar de contenido, Pestalozzi comparaba el proceso educativo con el desenvolvimiento natural de una planta. « Ved el carozo que ponéis en la tierra — dice — en él está el espíritu: es su semilla... » « Lo mismo que veo crecer el árbol veo crecer al hombre... » La educación perfecta es para mí el símbolo de un árbol plantado cerca de aguas fertilizadoras. Se coloca en el suelo un poco de simiente que contiene el diseño del árbol, sus formas y sus propiedades. Todo el árbol es una cadena no interrumpida de partes orgánicas, cuyo plan existe en su simiente y en su raíz. El hombre es como el árbol. En el niño recién nacido están ocultas las facultades que han de desarrollarse en la vida... » « El educador no le da nuevos poderes y facultades, ni le comunica el aliento y la vida; cuida sólo de que la influencia externa no distraiga la marcha natural del desarrollo ».

No en balde evocamos hoy a cada instante la figura de Pestalozzi y el sentido de sus ideas y el ejemplo de sus obras. Asistimos actualmente a una situación casi igual a la de su tiempo. Presenciamos una lucha entre los efectos de una educación tradicional de tipo practicista, individualista y niveladora

y una educación nueva de mayores alcances, penetrada por el contenido humanista de la filosofía actual y de los problemas sociales que agitan la conciencia contemporánea. Se quiere superar aquella vieja fórmula educativa de «la preparación para la vida» por una concepción que hace del proceso educativo un estímulo para el desenvolvimiento pleno de la personalidad humana.

A la educación tradicional le faltó espiritualidad. Paralela de una cultura de cortos ideales pragmáticos que sólo reveló afanes de dominio exterior, olvidó la intimidad humana. La nueva educación, sin substraerse al mundo de la experiencia externa, quiere que cada uno se sumerja en la propia interioridad espiritual. Que cada uno sea el que es. Por mucho que el educador intente imponer con su heterónoma intervención, no podrá más que asistir al propio desarrollo que cada uno autonómicamente realiza. Educar equivale entonces, a estimular el desenvolvimiento plenario del hombre; a exaltar lo que hay de íntimo y propio en cada uno, para elevarlo hasta las más ponderadas formas de cultura y humanidad.

Nadie intente, pues, realizar la personalidad de otro ser. « Yo repito continuamente — dice María Montessori — que no está preparado para la tarea de la educación aquel que cree que puede formar el alma del niño, dotarla de carácter, inteligencia y virtudes. No podemos producir una brizna de hierba ni alargar un milímetro el rostro... » En nuestro tiempo, que es de intensa preocupación pedagógica, han cobrado interés los problemas educativos de fondo. Así, saber hasta dónde se puede llegar con la educación se ha tornado un caso de conciencia para muchas mentes reflexivas. ¿Se puedo transformar caprichosamente un hombre en otro, o sea sustituir la personalidad existente por una imagen arbitraria? Toda la educación tradicional hizo de la educación un instrumento para apoderarse del alma del niño y hacerla servir exigencias de un tipo de vida forjada por los adultos. Si los niños tuviesen capacidad reflexiva suficiente y adquiriesen exacta conciencia de su sometimiento al arbitrio de la edad madura, no hay duda que ellos irrumpirían con un acto de rebelión, semejante al de los esclavos contra sus amos o al de las clases dominadas contra las do-

minantes. Ha sido éste un conflicto poco meditado. La parte interesada, que es la infancia, carece de la luz suficiente para percibir la existencia del problema, y la clase adulta que posee a veces la convicción del asunto carece de interés para resolverlo. Felizmente la nueva pedagogía más en contacto con las esencias del problema pugna por una educación sin violencias ni imposiciones. « La educación — dice Gustavo Wyneken — no debe ser ya la impresión de un sello ajeno en el alma del niño ni la acomodación del hombre joven a cualesquiera normas y fines objetivos, sino simplemente un desarrollo y cuidado de las fuerzas y disposiciones que yacen durmientes en el hombre, sin ninguna intromisión de fuera, sin ninguna instalación de ideas o sugerencias ajenas ».

Permitamos los educadores que cada uno asista a su educación consciente o ignorante de ella, como quien lleva en sí un proceso que le pertenece exclusivamente, de tal manera autónomo que pudiera decirse a sí mismo: « He venido a realizarme, a vivir ». Proclamaba Goethe en su tiempo : « Como el sol y los planetas, tú debes obedecer a una ley : tú debes ser tú mismo, tú no puedes huir de tí mismo. » Que nadie sirva de cera modelable para forjar un tipo humano a imagen y semejanza de cualquier modelo cercano ocasional. « Querer ser otro — dice Unamuno — es querer dejar de ser uno el que es ».

La vieja educación partió de la falsa creencia de que el hombre puede ser objeto de inmensa y arbitraria plasticidad. Nadie viene a este mundo a realizar fines cuyas posibilidades de alcanzar no están latentes en él. Nerón con un sistema especial de crianza pudo hacer de sus dogos el terror de los cristianos. Con la ejercitación imitadora el hombre puede dotar a los animales de destreza. Pero eso no es educación porque está fuera del mundo espiritual. No puede el maestro constreñir el espíritu del alumno para hacerle seguir sendas preestablecidas, incompatibles con su fondo personal. Aún cuando en un primer momento lograrse sofocar aquella personalidad con su imposición, llegaría un instante en que se romperían las ataduras y estallaría libre y espontánea la propia vida del educando. Cuéntase que Bocaccio quiso hacer de su hijo Juan un hábil comerciante y un buen día se manifestó novelista. El brutal padre de Ba-

sedow se propuso que éste fuera peluquero, sin embargo llegó a ser uno de los pedagogos eminentes del siglo XVIII.

FINALIDADES IDEALISTAS Y REALISTAS DE LA EDUCACIÓN

Desde Kant sabemos que el hombre no es un medio para lograr fines extraños, sino un fin en sí mismo, y como tal la educación debe valorarlo y tratarlo. En torno del fin de la educación se registran en nuestra época dos corrientes: *los idealistas*, inspirándose en el concepto kantiano, sostienen que el fin de la educación no puede ser real. Debe ser una idea o un valor o una posibilidad inmanente en el sujeto. La idea viene a ser una perfección a la que se quiere hacer llegar las disposiciones naturales del que se educa. *Los realistas*, afirman que el fin de la educación está establecido por la sociedad u otra institución extraña al sujeto. El educando se torna algo pasivo y la educación en un proceso de mera adecuación del que se educa a aquel fin externo.

El fin de la educación no puede ser sino interior. Más que a una cualquiera finalidad impuesta por la sociedad actual, se debe tender al desenvolvimiento pleno del ser humano individual y socialmente considerado. Por encima de practicismos y utilitarismos inmediatos la educación debe estar alentada por ideales de constante superación humana. Si es la cultura la que nutre a la pedagogía de nobles ideales, no hay duda que la cultura materialista y positivista que está ya en decadencia, no ha podido encender aquellos altos fines que deben inspirar una auténtica educación. Cuéntase que en los días de la guerra, un maestro francés, antes de huír por la inminente llegada del ejército invasor, dejó escrita en el encerado de su escuela esta dolorosa afirmación: « ¡Ved el fruto de la escuela sin Dios! »

Que no sirva esta frase tan amarga de pretexto para promover debates en torno de la educación religiosa. No es ese tema el que se desea suscitar aquí. Sólo se quiere aprovechar la profunda significación de esta expresiva queja arrancada al espíritu de un educador, hijo del pueblo que fué y es aún campeón del laicismo. « ¡Ved el fruto de la escuela sin ideales superio-

res, sin un noble ideal! » podríamos decir nosotros, frente al cuadro glacial de la escuela aún imperante, descreída, sin fe en nada superior, sin fe en el hombre mismo, en el hombre como fin, en la humanidad como ideal; de esa escuela que hizo del ser humano un instrumento conquistador de la objetividad material por medio del saber cuantitativo, que luego usufructuó en sus deslumbrantes aplicaciones y aprovechamientos materiales.

LA REFORMA ESCOLAR CONTEMPORÁNEA Y LA CULTURA DEL MAESTRO

Como reacción enérgica contra aquella pobre concepción educativa, resuena hoy por todo el mundo el clamor general de *¡educación nueva!* o *¡renovación pedagógica!* Nada debe extrañar tantos adjetivos expresivos de novedad. La educación debe ser siempre nueva si quiere desenvolverse paralelamente a la cultura que, por propia condición, es dinámica, activa, es decir, en perenne florecimiento y renovación. Al cambiar su contenido de valores e ideales ofrece nuevos destinos al hombre y, en consecuencia, nuevos objetivos a la educación.

Clamores de reforma se oyen también entre nosotros con fuerte intensidad desde hace algún tiempo. No somos extraños a la aspiración generalizada de una educación nueva, o a la realización de nuevos ideales por medio de la educación. Claro está que todo ello supone en primer término y fundamentalmente un nuevo concepto en la formación del magisterio, sintetizado en tres aspectos: *a)* mayor cultura general; *b)* mejor preparación técnico-profesional y *c)* elevación de nivel social de la clase docente en virtud de su misma capacitación y cultura. « De lo que el maestro sea y valga depende todo el resultado de la educación », decía Montaigne en su tiempo, y la afirmación se mantiene hoy invariable.

No habrá reforma alguna si el maestro no está espiritualmente listo y dispuesto para realizarla. No se equivoca, ciertamente, Kerschensteiner cuando asegura que la reforma de las naciones en el campo de la enseñanza y la educación ha de comenzarse por los educadores. Apunta a esta cuestión con

idéntico sentido Beatriz Ensor cuando dice: « En las escuelas nuevas no es el niño el problemá difícil, sino el maestro ».

TENTATIVAS DE PREPARACIÓN UNIVERSITARIA
DEL MAGISTERIO PRIMARIO

Se explica que el afán de renovar la culturá del maestro sea una de las exigencias más urgentes y generalizadas de la post-guerra. « El porvenir de la humanidad está en manos de los maestros », expresaba Anatole France en los días subsiguientes a la firma del armisticio. Son numerosas las tentativas con éxito que se realizan en Europa para dar preparación universitaria al magisterio primario. Para infundir nuevo vigor a la escuela popular conviene aproximar el maestro de la escuela infantil a la cultura superior. Si la escuela ha de ser un ambiente vivo, el maestro debe cuidarse de no caer en dogmatismos, y de esto lo salvará la revisión y la renovación permanente de su saber y su cultura.

Merece especial mención, a este respecto, uno de los puntos de la última reforma escolar alemana, el de la preparación del magisterio y el profesorado. La parte de cultura general que corresponde a esa formación será dada por los institutos de segunda enseñanza, y la parte profesional o pedagógica requiere asistencia a las universidades y a sus escuelas prácticas anexas para la experimentación práctico-didáctica.

En Austria también ha sido modificada la formación del magisterio. El ministerio de Instrucción pública determinó en 1928 que en adelante esa formación estará a cargo de las determinadas « academias de maestros ». Comprende seis años de estudios. Los cuatro primeros son para la cultura general que es de alcance superior, y además para una introducción a las cuestiones docentes. Los dos últimos, se dedican más especialmente a la preparación pedagógico-didáctica. Para la práctica escolar de los aspirantes a maestros se crea en cada academia una escuela primaria. Sólo pueden ingresar a estas academias los que hayan aprobado los estudios de las escuelas medias y se hayan sometido a un examen de selección.

Son suficientes estos datos para significar la elevación que han alcanzado los estudios que requiere la formación del magisterio primario en aquellos países de la Europa central. Día llegará en que el cambio de este régimen sea un hecho en todas partes, y también en nuestro país. Muchos exigen ya como elemento preliminar los estudios del bachillerato, sobre cuya base se desarrolla el curso pedagógico a cargo de secciones especiales o facultades universitarias. Se dirá que es mucha exigencia. Cuando a principios del siglo XIX se quisieron crear en España y en Francia las primeras escuelas normales o seminarios, idénticos a los que existían en Alemania se creyó que había un exceso de demandas culturales-profesionales para este régimen formativo. Se vivía satisfecho con ver que los maestros se formaban en las escuelas de primera enseñanza al lado de los más capacitados y reconocidos. Sin embargo, las escuelas normales se impusieron y se generalizaron y, a su imagen aproximada se crearon más tarde muchas en Sud América. Igual situación vive hoy la pretendida preparación universitaria del maestro primario. A unos parece ilusorio, y a otros prematuro. No hay duda que nuestras escuelas normales deben ser sometidas a una amplia transformación. Podrían servir de institutos de cultura general básica para los estudios profesionales que el maestro debiera cursar en las universidades o en institutos pedagógicos. De este modo, los temas educativos serán vistos con mayor capacidad y valorados con más precisa estimación.

Entre nosotros es digna de citarse la intensa campaña de extensión universitaria que para el magisterio primario realiza anualmente la Facultad de humanidades y Ciencias de la educación de la Universidad de La Plata, apoyándose en las grandes ventajas que resultan de la unión espiritual entre los maestros primarios y los profesores de la Universidad. En el mes de julio dictan en el local de la Facultad, profesores de la misma u otros invitados por ella, conferencias de distintos temas enfocados siempre dentro de las preocupaciones culturales del maestro escolar. Esas conferencias son publicadas después en los denominados *Cuadernos de temas para la escuela primaria* que se distribuyen ampliamente.

La Universidad de Córdoba considerando que ella « no puede ser indiferente a la situación del magisterio dada la estrecha relación que existe entre los tres ciclos de la enseñanza nacional » y que « debe influenciar en la obra de la educación pública por intermedio de sus profesores, realizando en la práctica la extensión universitaria, que es uno de los más altos fines de la casa, ha resuelto que en el mes de julio de este año se realicen conferencias para el magisterio de la provincia sobre : a) Problemas educacionales; b) Métodos, orientaciones y especialidades en la enseñanza; c) Cultura científica, artística y física del magisterio; d) Higiene; e) Legislación escolar.

La Universidad nacional del Litoral ha creado en el año 1929 el « Departamento de extensión universitaria » dependiente del Consejo superior, e integrado por tres secciones : a) Cursos; b) Conferencias; y c) Publicaciones. Debemos hacer constar que se trata del esfuerzo más orgánico y más complejo que hasta hoy se ha realizado en nuestro país. Por una resolución del 15 de junio de 1929, se indica que la extensión universitaria estará destinada en primer término, a los obreros urbanos y rurales, y en un artículo especial se asegura que « progresivamente se ampliarán las actividades de la extensión universitaria a otros sectores de la sociedad, *especialmente hacia los maestros de las escuelas primarias* ». Se anuncia una biblioteca pedagógica con el objeto de ir « suministrando a los maestros del litoral informaciones claras y amplias acerca de lo que en nuestro país y fuera de él se ha hecho y se hace en materia de nuevos métodos de educación ».

Debemos mencionar también, entre estos numerosos empeños de renovación, el esfuerzo espontáneo de un gran sector del magisterio del país por conocer las corrientes de la cultura y los ensayos pedagógicos de otras partes sin ánimo de imitarlos ciegamente, sino para recoger en ellos sugerencias y estímulos oportunos, adaptaciones a nuestro medio o determinar creaciones e iniciativas originales. Entra en este reconocimiento, igualmente la labor seria de algunas escuelas normales de la Capital y las provincias que han realizado ensayos metodológicos nuevos, y en especial la Escuela normal n° 5 de Buenos Aires, que ha logrado concentrar, merced a un valioso esfuerzo orgánico, una de las más interesantes experiencias de educación activa

sobre la base del método decroliano hábilmente adecuado a nuestro ambiente social y pedagógico.

Todos los congresos de maestros y de educación declaran la necesidad de revisar periódicamente la preparación de aquéllos. Algunos en Europa, como el reciente primer Congreso del magisterio asturiano manifiestan en forma expresa el anhelo a la cultura universitaria. « Es aspiración del magisterio llegar a la creación de la facultad de pedagogía en las Universidades, y desea, desde luego, que dicha facultad se instale también en la ciudad universitaria ». Se agrega en la conclusión siguiente : « En tanto no sea una realidad la inclusión anterior, debe darse a los maestros toda clase de facilidades para ampliar sus estudios en las universidades ».

La idea de la preparación universitaria se va abriendo paso en todas partes. Es el propio magisterio, que tanto brega por su situación económica y moral quien lucha también por su elevación cultural.

UN INSTITUTO DE PEDAGOGÍA EN NUESTRO PAÍS (1)

En el año que corre funcionó en la Capital el *Instituto de Pedagogía* para el magisterio primario del país. Bajo una acertada dirección y con la cooperación de un núcleo respetable de profesores, representó dentro de la modestia de sus alcances, un loable afán de propulsar la cultura general y pedagógica de los maestros. En su reciente supresión ha primado un elemental criterio de economía. Un superior criterio de cultura habría aconsejado su permanencia, acaso con modificaciones en sus medios y en sus fines.

¿ En qué consistía este Instituto ? No es posible considerarlo como una institución de formación docente más que se agregaba a las ya existentes en el país. Tenía características propias y finalidades típicas que lo distinguían de aquéllas; tenía sentido y campo inconfundibles.

(1) El presente trabajo reproduce aproximadamente la exposición desarrollada por su autor en el acto inaugural de las clases del Instituto de Pedagogía que se realizó el 2 de mayo de este año en Buenos Aires.

Por su sentido el Instituto de Pedagogía no era profesional, ni de investigación científica. Era de cultura general y pedagógica, de experimentaciones y ensayos didácticos, destinados a orientar el magisterio primario en las nuevas direcciones del pensamiento científico y en las más recientes tendencias teóricas y prácticas de la educación. No expedía títulos profesionales, pero ofrecía un reconocimiento y un estímulo a los maestros que cursaban sus estudios para renovar y ampliar los ya logrados en las escuelas normales.

Por su campo, era un centro de preocupaciones alusivas:

a) *Al problema general de la educación*, que en su esencia y naturaleza es uno mismo en cualquier ciclo de la enseñanza;

b) *Al problema especial de la escuela primaria*, presentando problemas teóricos y soluciones prácticas en torno de la educación del niño, refiriéndolos especialmente a nuestra educación primaria nacional;

c) *A elementos nuevos de cultura científica histórica y literaria*, que pueden influir con mejoras en la cultura general del educador y en el contenido de la enseñanza;

d) *A la capacitación técnica*, mediante una superación de la metodología tradicional por una nueva didáctica basada: 1° en la actividad y libertad del educando; y 2° en la autonomía y responsabilidad del educador.

Dentro de estos conceptos, esquemáticamente expuestos, el Instituto de pedagogía era un centro de cultura general y pedagógica y de orientación técnica para el magisterio primario, y de informaciones para aquellos que se toman interés por los arduos y espinosos problemas de la educación común.

Se dirá que había en la organización del país establecimientos que llenaban tales funciones. Sin embargo no se lo puede confundir con las facultades universitarias que en Buenos Aires, La Plata y Paraná preparan el profesorado secundario, normal y especial, ni con el Instituto nacional del profesorado secundario que en esta capital especializa a los que han de ir a desempeñar cátedras en establecimientos de enseñanza media. Los problemas que más preocupan a todas estas instituciones son los que se relacionan con el desenvolvimiento y educación del adolescente, cuyos caracteres son distintos a los de la infancia

y comienzos de la pubertad que atañen a la enseñanza primaria. Tampoco se presta a confusiones con dos iniciativas recientes que corresponde recordar aquí : la primera, la ordenanza del 21 de septiembre de 1929 por la que se crea en la Facultad de ciencias educacionales de Paraná un « Instituto de Pedagogía » anexo, para realizar « investigaciones y experiencias de carácter pedagógico » y « recoger las principales enseñanzas de las obras y ensayos nacionales y extranjeros y propagar los resultados obtenidos entre el magisterio del litoral y en general de la República » ; la segunda, una ordenanza del 9 de octubre del mismo año de la Facultad de filosofía y letras, por la que se crea el Instituto de didáctica. Sus tareas tendrán alcance de estudios e investigaciones, publicaciones, cursos y enseñanzas, ensayos didácticos, bibliotecas y oficinas de informaciones con especial preferencia a las cuestiones y problemas de la enseñanza media.

LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS EN LAS ESCUELAS NORMALES

No era posible considerar este Instituto semejante a las escuelas normales. Tales como ellas nacieron y aún siguen siendo, no se las puede estimar como centros de altos estudios pedagógicos, ni han tenido por qué serlo. No dan una honda conciencia del problema educador. Ha sido y es su finalidad dotar al futuro maestro de una mera cultura y de una ligera técnica profesional. Su orientación fué práctica y elemental. No pudo ser de otro modo, porque los aspirantes a la carrera del magisterio ingresan unas veces a la edad de catorce años y otras a la de diez y seis. Inician estudios pedagógicos en el primer curso, inmediatamente después de terminar la escuela primaria. Los efectos son explicables. Sabido es que los problemas pedagógicos son entendidos cuando se los vincula con conceptos filosóficos y valores de cultura. Ambas, filosofía y pedagogía, operan convergentemente en el máximo problema humano, que es la educación. En consecuencia, dada la natural falta de capacidad de esos adolescentes para los temas filosóficos, la pedagogía se desprende del tronco común y queda redu-

cida a una simple rama de contenido empírico. Disminuyó su jerarquía. Se hizo una mera técnica, un arte, pero no en el sentido de la creación individual, sino dentro del precario alcance de la aplicación de reglas y preceptos. Fué tan sólo una técnica utilitaria, es decir, un conjunto de medios, de instrumentos. Le faltó sentido teleológico y por ello no logró organizarse como una disciplina destinada a aplicar una teoría general de valores, o algunos ideales a la educación.

LA CULTURA Y LA TÉCNICA DE LOS MAESTROS

Véase entonces como esos cuatro años de estudios rápidos y compendiados de la escuela normal no pueden ser cultura. Apenas un estímulo para ella, y no muy vigoroso; una base endeble sobre la cual deberá construir la verdadera y sólida el maestro que voluntariamente se empeñe en ella. A veces, casi siempre, no se avanza sobre aquella primera e insuficiente dotación cultural. Lo grave es que donde no hay cultura firme y valiosa no puede haber técnica perfeccionada, porque ésta es eficiente cuando se convierte en medios para servir fines. « Falta la fibra porque falta la fe. Y falta la fe porque falta la cultura », ha dicho de Sanctis. En efecto, la cultura es siempre creadora de ideales y éstos encienden la fe en la acción, única fuerza capaz de hacer triunfar cualquier empresa individual y colectiva.

En esta época de toscos practicismos, en esta edad de las técnicas y de los hechos, de poco apego a las ideas puras y al espíritu desinteresado, más de automatismos que de creaciones, algunos sienten menosprecio por los elementos « teóricos » que nutren la cultura, guardando exclusiva consideración por los « hombres prácticos », en quienes la falta de cultura va casi siempre unida a la ausencia de ideal. Partidarios confesos de la *ciencia aplicada* detestan la *ciencia pura*, ignorando, claro está, que aquélla sólo existe como derivado de ésta. La teoría, la reflexión, el pensamiento superior constituyen las fuerzas que trazan recta dirección y comunican poderoso impulso a la acción. « Si siempre los hombres — dice Xirau, educador de hon-

do saber y amplia cultura — hubiesen *sido prácticos*, andaríamos todavía acurrucados en primitivas cavernas tallando piedras. Toda nuestra cultura y, en último término, todo nuestro *confort*, lo debemos a esos valientes aventureros de la historia que dedicaron su vida a la loca aventura de teorizar » (1).

Sólo es válida la técnica cuando el que la aplica piensa en ella e impide así que se convierta en automatismos. « Una técnica degenera — dice Durkheim — pronto en un vulgar empirismo si aquél que se sirve de ella no se ha puesto a reflexionar sobre el fin que ella persigue y los medios que ella emplea » (2).

Así también en lo pedagógico. No hay técnica cierta ni métodos valederos si no están avivados por la humanidad del maestro. Y a esa humanidad, que es su mundo interior, se llega únicamente por el camino de la cultura. Ésta, nadie duda, no da nueva personalidad al educador, pero, en cambio, lo provee de potencias y de capacidades para penetrar hasta un mundo insensible, lejos de las meras apariencias y sombras de las cosas mismas, hasta el dominio de las más puras esencias.

¿Qué es la cultura del maestro? Para responder a este interrogante es tarea preliminar destruir dos prejuicios corrientes : el metodismo y el enciclopedismo.

EL PREJUICIO METODOLÓGICO

No puede reducirse la cultura del maestro al mero conocimiento de métodos. En la pedagogía tradicional prosperó ampliamente este prejuicio. Ella fué una acumulación de normas metódicas. Sostuvieron con firmeza esta tendencia algunos discípulos de Herbart, especialmente Ziller para quien el método era más importante que la personalidad del maestro. Éste no nace con predisposiciones para tan nobles tareas, sino se hace tal por influjo de reglas y preceptos finamente estilizados y

(1) XIRAU, *Pedagogía y practicismo*, *Revista de pedagogía*, Madrid en 1923.

(2) E. DURKHEIM, *L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France*, 1906.

organizados hasta la exageración. Por estas influencias, unidas a las de la pedagogía científico-positivista de las postrimerías del pasado siglo y comienzos del actual, sobrevino el imperalismo del método y el reinado del maestro, pero del maestro autómatas, simple aplicador de preceptos didácticos. En nuestro país tomaron este rumbo las escuelas normales. Se cayó en un artificio ingenuo y dogmático, en un rígido tecnicismo didáctico, donde todo está previsto merced a un mágico juego de moldes, técnicas y restricciones para el niño y para el educador. Sólo aquellos maestros capaces de la emancipación, conseguían dar libertad a su iniciativa y fuerzas creadoras. Fué una pedagogía donde el maestro se convirtió en el centro de la vida didáctica y escolar.

Felizmente, la reacción contra esta falsa omnipotencia del método se hace sentir ya en nuestros días por obra de un criterio que concede a éste valor de franca relatividad. No es mejor maestro quien conoce más los métodos de los demás, sino quien aprovecha los elementos de éstos para forjar el suyo propio, para crear el estilo docente personal. La vocación es la fuerza esencial, y las normas metodológicas, en cuanto son compatibles con la personalidad del educador, contribuyen a vigorizarla. Ya sostuvo este concepto relativista del método, en la misma época que Ziller defendió el absolutismo, otro discípulo de Herbart, el pedagogo alemán Stoy quien aseguró que la teoría metodológica debe servir con sus normas para robustecer la personalidad del educador, pero no para aprisionarla tiránicamente.

Vale más la formación de una cultura en la personalidad del educador que la formación de métodos de enseñanza. Éstos, sin aquéllos, son fuerzas muertas. Aquélla sólo es energía creadora capaz de hacer florecer con más libertad y con más frecuencia nuevos medios metódicos. No hay métodos rígidamente definitivos. Son ellos susceptibles de variaciones impuestas por las modalidades del que se educa o por los renovados fines que se persiguen. Sostenía Beatriz Ensor, con tino recomendable, en el Congreso de la Nueva Educación de Locarno, que cada dos o tres años el maestro debería presentarse ante una autoridad imparcial para que juzgara si era todavía libre o si se había he-

cho esclavo de tal o cual método (1). En nuestro inconsciente, y aun creyéndonos libres, llevamos una gran cantidad de manías y limitaciones, que alteran la naturaleza del acto educador por efectos de nuestras equivocadas intervenciones. Se ha dicho, con certeza que, todos los defectos didácticos son en substancia defectos de humanidad. Por esto, nadie busque el « único » método cierto para enseñar. Encontrará sí el comentario de métodos y ensayos didácticos y elementos de cultura general que, incorporados a su espíritu, serán factores indispensables para que cada uno pueda trazar a sus prácticas docentes una dirección metodológica acertada.

EL PREJUICIO ENCICLOPÉDICO

No puede ser, tampoco, la cultura del maestro, únicamente el saber que debe transmitir. Así como ya se dijo que no es mejor maestro quien conoce bien el método de los demás y no ha forjado el suyo propio, que puede ser el de los demás si se le agrega la impresión del sello personal, tampoco lo es quien sabe más cosas. Puede poseer pocas verdades a condición de que ellas guarden enlaces entre sí, y no ese saber inconexo, enciclopédico y amontonado del que ha aprendido mucho pero desvinculadamente.

Que sean ideas centrales, fundamentales. Sólo ellas podrán constituir el fondo de la pedagogía y la esencia personal del maestro. Más que un saber especialísimo, el estrictamente pedagógico, necesita el maestro « un concepto, un juicio — dice Zulueta — un criterio acerca de la vida y del hombre. No tanto quiero decir una explicación científica del Universo cuanto una interpretación moral de la vida que le permita vivirla con sentido, con orientación, dándole un valor. Ni siquiera ha de ser un filósofo el maestro... No necesita el maestro un sistema filosófico, necesita una concepción del mundo » (2).

(1) B. ENSOR, *La relatividad de la libertad*, en *Revista de pedagogía*, Madrid, 1927.

(2) ZULUETA, *El maestro*, Ed. « La lectura », Madrid.

No corresponde investigar cuántas materias debe el maestro estudiar, sino cuáles son la más aptas para darle la plenitud de su humanidad. Preferentemente debe cultivar las disciplinas filosóficas, las humanidades, problemas generales de ciencias puras, cuestiones en torno del arte para lograr así aquella imagen del mundo, aquella intuición de la vida a que se refería el autor citado.

UNIVERSALIDAD Y ESPECIALIDAD

Será mejor maestro quien sea más universalmente hombre. Y es tal quien es más culto, no más especializado. Más cultura y menos técnica será mayor estímulo a las fuerzas creadoras que a la mera imitación. La cultura eleva hasta la universalidad. La técnica mantiene el espíritu en la especialidad. Se pregunta Max Scheler si es más culto el que más sabe y se responde negativamente. La cultura no es una categoría o principio del saber, tampoco del sentir, ni del hacer; es una categoría del ser. A este ser del sujeto — agrega — así plasmado, corresponde en cada caso un mundo — un microcosmos — que es también una totalidad. «Según esta idea, la parte hombre es, en lo esencial, idéntica a la totalidad del mundo, si bien, o lo es en sentido real o de existencia; y, a la vez, la totalidad del mundo está *plenamente* contenida en el hombre como parte en el mundo» (1).

Este intento de universalidad no significa desdeñar la disciplina especial del maestro que es la *Pedagogía*, sino al contrario elevar ésta hasta un plano de alta jerarquía en el conjunto del saber. Ella se construye con escasos elementos propios, pero mucho con aportes de otras disciplinas particulares y filosóficas sin las cuales no podría siquiera la pedagogía existir. El pedagógico es siempre un tema particular que se explica si se lo liga a un amplio fondo de generalidad.

(1) MAX SCHELER, *El saber y la cultura*, en *Revista de Occidente*, Madrid.

LA FILOSOFÍA EN LA CULTURA DEL MAESTRO

No es necesario que el maestro sea un filósofo, como ya se ha dicho, y acaso pueda excusarse la falta de estudios especiales de filosofía; pero lo que no podría tolerarse es la falta de orientación filosófica en su cultura y en sus estudios pedagógicos. «Nada es tan necesario al maestro — dice Ortega y Gasset — como la independencia del espíritu. Y esto es la filosofía : antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, una disciplina de liberación íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas. No habrá, pues, en España, pedagogos mientras no haya en las Escuelas Normales un poco de filosofía» (1).

Es menester que el maestro se encare con el movimiento filosófico de su tiempo, para extraer de él elementos que completen su construcción pedagógica. Insuficiente sería ésta si se limitara a estudiar la realidad y los medios educativos. La pedagogía estrictamente científica, es decir, a base de hechos y leyes sería precaria para formar al educador porque no alimenta la conciencia de éste con los problemas relativos a la concepción del mundo y la vida. Cuando la pedagogía no incorpora al espíritu del educador el sentido de estos problemas, la educación se realiza sin un rumbo, salvo en aquellos casos en que aquél como hombre ha tomado una actitud frente a esos problemas.

En toda empresa educativa deben entrar en juego dos términos extremos y un término de enlace. Por una parte, la *realidad*, constituida por la experiencia humana, abastece de datos biológicos, psicológicos y sociológicos. Por otra, los *ideales*, formulados por la cultura y la filosofía de la época, y finalmente, los *medios*, que sirven para hacer ascender aquel mundo real hasta el mundo ideal, de valores objetivos, o hasta donde es posible desenvolver la plenitud de sus propios valores.

Según el alcance y predominio que se da a cada uno de estos términos en la estructuración de la pedagogía, ésta asumirá un carácter especial. O será científica o filosófica o tecnológica. A

(1) J. ORTEGA Y GASSET, *Prólogo de Pedagogía general*, Herbart, Ed. «La Lectura», Madrid.

nuestro juicio, no puede tener, unilateralmente, ninguna de estas tres orientaciones. Para ser completa debe reunir las tres a la vez.

Si el maestro carece de capacidad filosófica indispensable para alcanzar la clara conciencia de sus problemas, hará de la pedagogía un simple conocimiento de la realidad, estudiando hechos de biología, psicología, antropología, sociología que servirán de base científica a la educación. La pedagogía será la ciencia del *hecho* educativo, del ser sin el deber ser. Si se circunscribe a conocer los medios educativos hará de la pedagogía una técnica, una metodología. Y si se limita únicamente a investigar los ideales educativos habrá hecho de la pedagogía pura filosofía, puro *debe ser*, con olvido de la realidad.

Los medios no tienen significación sin vincularlos a los hechos, que son el punto de partida y a los ideales que determinan la finalidad hacia donde se va, del mismo modo, que es ciega la exclusiva realidad, y sólo son sueños sin bases para su realización los puros ideales.

Después de un largo predominio de la pedagogía empírica y de la pedagogía metodológica, se la quiere dotar de contenido filosófico, con lo cual elevará su dignidad como conocimiento y la dignidad intelectual de quienes tienen que cultivarla. Permitirá al maestro no sólo actuar, sino también contemplar sus problemas; meditar los problemas preliminares y los problemas esenciales de la educación. Así tendrá no sólo la destreza para el hacer sino también la comprensión de los términos que intervienen en sus actividades. Sin cultura, sin penetración filosófica no verá más que lo externo y tosco del problema educador y será ciego ante lo que él tiene de invisible y más valioso, que es su fondo espiritual. «El arte de hacer se divide en dos partes: una divina y otra humana», decía Platón. Con estas visiones ha de asistir el maestro a la realización práctica de sus problemas. Ligará en lo universal cada caso particular; establecerá conexiones entre el detalle visible del hacer diario con el conjunto de la totalidad cultural. Al mismo tiempo que asegura la unidad y evita las contradicciones en el pensamiento y en la acción, será, aunque modestamente, un noble propulsor de la cultura de su tiempo.

De tarde en tarde, si no es posible casi siempre, cada maestro vivirá una gozosa y serena contemplación de las ideas y los sentimientos que deben nutrir su actuación profesional. No puede quedar ésta aprisionada en groseras rutinas y en míseros empirismos. Ha de vivir un permanente contacto con la honda realidad social y espiritual contemporánea si no quiere ser tachado de atrasos y retardos. No podrá preparar la vida futura quien se entera de las cosas cuando ya son pasadas.

Debe consagrarse a la práctica pedagógica, no a la mecánica repetición de tareas, dignas de otros oficios menos espirituales. No debe olvidar el pensar pedagógico si quiere encontrar justificación teórica a la acción práctica, o modificar la práctica por inspiración de la teoría. Es el mejor camino para no errar, y para no caer en la mera vida de practicismos, automatismos e imitaciones frías a que es tan propensa la actividad escolar.

LA EDUCACIÓN COMO UN JUEGO DE ANTINOMIAS

No es por cierto la educación un hecho estricto, de absoluta rigidez, como son los hechos de la naturaleza sometidos a leyes mecánicas. Es un proceso que se desenvuelve en el fondo de la viviente realidad humana, lleno de sorpresas, de ocultas fuerzas y de secretos hilos que el educador debiera conocer y tener en sus manos. A esto, sin duda, lo conducirán aquellas meditaciones que considerábamos necesarias para orientar más reflexivamente su acción.

La honda realidad humana, y con más acentuación la íntima realidad espiritual, es un permanente conflicto, esfuerzo, trabajo de superación y equilibrio, predominio de una de dos fuerzas contrarias, o nivelación de ambas, una antítesis. Autoridad y libertad; esfuerzo e interés; individuo y sociedad; realidad e ideal; medios y fines; información y formación; instrucción y educación; cultura utilitaria y cultura espiritual; vida espontánea y vida reflexiva y otros muchos conceptos representan los términos antitéticos que la educación aprovecha para resolver sus problemas dentro de la compleja trama de elementos antinómicos que integran toda la vida humana.

Un pedagogo italiano actual, de reconocida autoridad, que ha visto, desde su posición idealista, la ley intrínseca de la realidad espiritual en una lucha de antinomias, concibe el proceso de la educación como un vaivén entre sus términos opuestos. Una de sus obras, *Le antinomie dell'educazione*, representa una tentativa para construir las líneas de los máximos problemas educativos, que son a la vez los máximos problemas de la vida del espíritu, en el cual se compendia el drama de la historia humana (1).

La educación es un problema eterno, pero sus soluciones pertenecen a cada época. No existe pedagogía alguna que posea el secreto de una validez general. Toda empresa educativa está condicionada por características de lugar y de tiempo. La educación es siempre un proceso concreto. Puede el ideal ser universal, pero la realidad que se educa, representada por una experiencia social e histórica dada, es siempre contingente y circunstancial.

Estas antinomias no pueden ser entendidas en sentido absoluto como las del mundo lógico, donde la afirmación de una supone la negación de la otra. Aquí se trata de dos aspectos correlativos e inseparables. Son dos exigencias simultáneas, que si no se desenvuelven de modo paralelo, la una trata siempre de absorber o dominar a la otra. Ni la armonía de los términos, ni la desaparición de uno de ellos suelen dar soluciones. Éstas se encuentran en el predominio y en la superación de una de las dos realidades opuestas del problema.

(1) M. MARESCA, *Le antinomie dell'educazione*, Etti Bocca, Torino. Sostiene «que toda la vida del espíritu es un gran trabajo, un inminente conflicto, un trágico contraste entre dos exigencias antagónicas, un ritmo instable que oscila entre dos polos: lo infinito y lo finito, lo absoluto y lo relativo, lo eterno y lo efímero, la libertad y la necesidad, lo universal y lo particular.» La síntesis de estos contrarios es la esencia de la vida espiritual. Cada término se nutre del opuesto: el espíritu de la naturaleza; el ser del no ser, etc. No pueden ser concebidos estos términos aisladamente, sino el uno en función del otro. Sobre esta base espiritual traza el esquema de los problemas fundamentales de la educación, en cuatro grandes antinomias: 1ª el ser y el deber ser en el hecho educativo; 2ª autonomía y heteronomía en el proceso educativo; 3ª instrucción informativa e instrucción formativa, y 4ª educación individual y educación social.

Cada época señala sus preferencias en los términos antinómicos. Y esta preferencia no es arbitraria. Responde a hechos o a ideales de su tiempo. La educación tradicional resolvió el problema con un acentuado predominio del ser sobre el deber ser, de los medios, sobre los fines, de los intereses individuales sobre los intereses sociales; de lo intelectual sobre lo vital; de la autoridad sobre la libertad. La educación nueva, lucha por imponer el predominio de los términos opuestos : sentido ideal, formativo, social, espiritual, autónomo, etc., al proceso educativo. Claro está, que hablamos de predominio, no de exclusividad. Ninguno de estos términos antitéticos es concebible sin el otro.

Para otro pedagogo y filósofo italiano ilustre, Gentile, hay una antinomia fundamental en la educación, que la expresa en estas dos afirmaciones : 1ª que el hombre, objeto de la educación es y debe ser libre; 2ª que la educación niega la libertad del hombre, antinomia que también la expresa de este modo : 1º la educación presupone en el hombre la libertad y tiende a darle siempre mayor libertad; 2º la educación trata al hombre, prescindiendo de la libertad que él ya posee, pero opera para despojarla del todo (1).

El maestro no actúa en su tarea cotidiana con los hilos que tejen estas antinomias, pero no puede desconocerlos porque sería ignorar la trama que debe llenar su conciencia pedagógica y dar sentido a su actitud frente al ser que se educa.

LA PRESENCIA ESPIRITUAL DEL MAESTRO

La libertad es la palabra de orden en la actual renovación pedagógica. Encierra ella el aspecto más crítico de nuestro problema. Ha sido abordada tan frecuentemente «que quizá — como dice Decroly — pueda aparecer a alguien como un limón estrujado».

Ya se la acepta como *medio* educativo, y debe también aspirar a ser *fin*. La autonomía del niño en el proceso educador, tan proclamada por los sistemas didácticos nuevos, pareciera significar la no intervención del maestro. Hay, en efecto, una apa-

(1) GENTILE, *La riforma dell'educazione*, Flli. Treves, Milano, 1928.

rente anulación de éste como fuerza coactiva sobre la personalidad del educando, pero a la inversa, se exalta su presencia espiritual en la selección crítica de las circunstancias y estímulos externos que deben excitar y fomentar la vida subjetiva del niño. Empieza esta renuncia de la excesiva presencia física, a ser un estado de ánimo común a todos los educadores que se liberan de viejas trabas o se forman de acuerdo a sentidos más espirituales. «Quien sienta — dice Wyneken — esta suspensión como una renuncia a toda educación, como un nihilismo pedagógico objetará en todo caso con derecho que esta renuncia es *mil veces más difícil* que el método ordinario de la intervención incesante. Aquélla exige una autodisciplina grande y larga: no contestar a las acciones del niño con reacciones, sino contenerse, y no transformar nunca la actividad del niño en pasividad. Esto es tan difícil que se le debe calificar de actuación positiva. Así como la gimnasia comienza por producir al hombre la completa distensión de sus músculos, tan difícil para él, y así como *este no hacer* es casi lo más difícil que tenemos que aprender, de igual suerte la capacidad primera y fundamentadora de esta moderna pedagogía es el distenderse, el saber contemplar y, dejar crecer, sin intervenir. *Y sólo así el alumno es fin en sí; sólo así es — ni asesinado ni mutilado — él mismo. Así llega a ser lo que él es. Y sólo de esto se puede responder con seguridad*» (1).

LA IMAGEN HUMANA DEL EDUCADOR

No quedaríamos satisfechos, si antes de terminar este vuelo por el mundo espiritual del maestro, no meditáramos brevemente sobre la imagen humana que debe caracterizarlo. Por la naturaleza de su actuación no puede residir el educador en cualquier alma. Los rasgos esenciales de su vida configuran una existencia regida por leyes típicas. Kerschensteiner ha tratado con elevación este problema (2).

(1) G. WYNEKEN, *Las antinomias centrales de la pedagogía*, en *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1924.

(2) KERSCHENSTEINER, *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, Ed. « Labor », S. A.

¿Cuál es la imagen humana o la forma de vida de un educador auténtico? Eduardo Spranger, filósofo y pedagogo contemporáneo de Berlín, expone en una de sus obras los tipos esenciales de la vida humana, extraídos de las leyes y particularidades inmanentes de los distintos sistemas culturales. Señala seis tipos principales de almas con su ley dominante en cada uno: *El hombre teórico*, empeñado siempre en conocer la realidad y el ser, está regido por la ley de la objetividad. *El hombre imaginativo*, entregado, no a comprender objetivamente la realidad, sino, a expresar de ésta la significación que su subjetividad crea y vive, está regido por ley de la forma. *El hombre religioso*, cuya vida interna sólo encuentra satisfacción en un estado absoluto de superación mediante relaciones con un mundo trascendente, está regido por la ley de la salvación eterna. *El hombre económico*, que tiende a producir con un mínimo de gastos y esfuerzos un máximo de provecho posible, está regido por la ley de la utilidad. *El hombre autoritario*, que quiere imponer a los demás el principio de su voluntad, está regido por la ley del dominio. *El hombre social*, o sea aquel que mueve su vida simplemente por sentimientos de solidaridad, asistencia y sacrificio por sus semejantes, está regido por la ley del amor, del amor hacia el hombre.

Entre todos estos tipos de imagen humana, Kerschensteiner encuentra en la del hombre social la auténtica del educador. La suprema ley que debe regir su existencia es la del amor al hombre. « Quien no sepa vivir — dice en la obra citada — en el amor hacia sus semejantes, puede considerarse fracasado, de antemano, como educador ». No puede el maestro hallar en sí mismo honda satisfacción. Por la esencia de su actuación la encontrará cuando vea que los gérmenes que halló en sus discípulos y que contribuyó a fomentar, se van convirtiendo en los valores que presintió en ellos. Ese amor a sus semejantes hizo la grandeza de Pestalozzi como educador, quien renunció, aun en los años de su ancianidad, a los halagos de la gloria que ya se cernía sobre él y al bienestar personal, para destinar su vida entera a ser el padre de los huérfanos y necesitados de bienes materiales y morales.

Se equivocan fundamentalmente los que aún creen que « el

principio de toda actuación educadora, está en los conocimientos», y los que creen que es maestro de verdad el que mejor destreza exhibe en la transmisión de nociones. Si es importante el dominio del arte didáctico, la real investidura del maestro está dada por ese acento comunicativo, casi apostólico, que se percibe en su alma cuando se entrega fervorosa a su noble misión en la diaria convivencia con sus discípulos. Más en esto que en aquéllo, luce su personalidad y su valor espiritual.

El «eros pedagógico» es lo que Kerschensteiner descubre en el fondo de toda alma educadora. «La autoridad que el verdadero educador emplea, es la fuerza del amor, la de la superioridad espiritual y moral, la autoridad de los valores morales...!» y agrega: «los mejores educandos rehuyen muy pronto las naturalezas dominadoras y los hombres autoritarios: tales naturalezas sirven mejor para cualquier fin distinto de la profesión educadora» (1). Más que la capacidad técnica de transmisión, el fundamento anímico del educador está en el poder espiritual de la comunicación con los seres que se educan y en la penetrante comprensión del alma de esos seres.

LA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA

Existen desde el punto de vista educativo circunstancias y exigencias típicamente nacionales. Sin embargo se acude a cada instante al pensamiento y a las prácticas ajenas. Es explicable. Nos falta elaboración teórica y experimentaciones originales. Esta concurrencia a la información extranjera no puede significar una búsqueda de moldes e ideas incompatibles con las modalidades de nuestro medio y nuestra época. Las prácticas imitadas de los modelos exteriores son ensayos inertes si no los vivifica una fuerte corriente de espiritualidad local. Por esto, nada teman los enemigos de la información extranjera a los efectos de ella; teman en cambio, a la incapacidad frecuente de aprovecharla para servir propósitos nacionales. En nuestra tradición argentina está el antecedente de Rivadavia y Sarmiento,

(1) KERSCHENSTEINER, *Op. cit.*

que no vacilaron en organizar, cada uno en su tiempo, la enseñanza bajo la estimable inspiración de influencias ideológicas, y a veces la misma presencia de educadores, de otros países, europeos y norteamericanos. El contacto de pensamientos distintos puede engendrar productos culturales de firme contenido y de clara orientación nacionales.

Quiero recordar, finalmente, las meditaciones que hace más de un lustro expresara Ortega y Gasset ante la pregunta « *¿por dónde va el mundo?* », que muchas gentes se formulan, aún hoy, al percibir la dolorosa impresión de ver su suerte envuelta en el caos. « ... un poco de claridad, otro poco de orden y suficiente jerarquía en la información, les revelaría pronto el plano de la nueva arquitectura en que la vida occidental se está reconstruyendo ». Y agrega el ilustre pensador español: « ¡ Claridad, claridad, demandan ante todo los tiempos que vienen! El viejo cariz de la existencia va siendo arrumbado vertiginosamente, y adopta el presente nueva faz y entrañas nuevas » (1).

Llamados a participar en una obra educadora, se presenta a nuestro espíritu un interrogante similar, aunque más limitado: *¿hacia dónde va la escuela de nuestro país en nuestra época?*

Después de haber realizado una gloriosa jornada civilizadora, mediante la eficaz enseñanza de los ramos instrumentales y la difusión elemental de las ciencias y las letras, historia y arte, moral y manualidades, con vistas a la preparación de los futuros ciudadanos de la democracia y de hombres útiles para la República, corresponde iniciar la nueva jornada escolar que ha de servir a la cultura que creará la espiritualidad nacional sobre bases de amplia humanidad. No ha de ser la escuela primaria de hoy tan solamente institución destinada a enseñar a trabajar, como la de un ayer no lejano, por necesidad perentoria, enseñó casi exclusivamente a leer, escribir y contar. Si este ideal ya empieza a olvidarse, aquél vive hoy alojado en la mente de ciertos lamentables sociólogos que predicán el urgente aprovechamiento de la escuela primaria como instrumento preliminar para resolver problemas circunstanciales de población, luchas de clases, industrialismo y tecnificación de la sociedad. También

(1) *Propósitos*, en *Revista de Occidente*, número 1, julio 1923, Madrid.

ellos proclaman: ¡escuelas de trabajo! ¡escuelas de actividad! olvidando, claro está, que el que allí se debe educar es el niño. Trabajo y actividad para la escuela primaria argentina sostenemos nosotros, pero como uno de los más eficaces medios educadores. *Educar por el trabajo, no para el trabajo.* Este es nuestro lema. Los que no lo sienten, están deformando la escuela primaria que sólo debe procurar estimular y propulsar la vida esplendorosa de la infancia para asegurar en el futuro, la plenaria existencia, vital y espiritual, del *hombre*.

En nombre de los derechos propios del niño, tan defendidos en nuestro tiempo, no puede tolerarse que su virginal y naciente vida sirva de terreno para ensayar utópicos proyectos de un verbalismo sociólogo, que ve los problemas de la educación solamente desde un plano externo y extraño a los seres que se educan.

La escuela primaria debe ser esencialmente humana, es decir, encontrar los fines de la educación en el desarrollo de la plenitud latente en cada uno, no aisladamente considerado, sino en la más amplia convivencia de todos, para forjar al mismo tiempo, las virtualidades individuales y la unidad del espíritu colectivo y nacional. Sobre la base de la escuela actual, y arrancando sin titubeos los factores de retardo que hay en ella; conservando aquellos que son dignos de supervivencia, e incorporando elementos de honda innovación; y bajo el estímulo de un maestro con menos técnica especializada y más espíritu universal se podrá alcanzar este ideal que anhelamos para la escuela argentina.

JUAN MANTOVANI.

GUILLERMO DILTHEY

La aparición reciente de un estudio sobre Dilthey en el *Anuario* que es órgano del círculo de Husserl (1), incita a considerar de cerca esta gran figura de la filosofía contemporánea, que por tantos de sus aspectos espolea el interés del estudioso de filosofía. A los muchos motivos que convierten a Dilthey en un pensador de importancia excepcional, en uno de los centros del hervidero del pensamiento nuevo, se agrega ahora el problema de investigar sus relaciones con la dirección filosófica capital de nuestra época.

La comprensión y la exposición de cada filósofo tienen su historia, su evolución que es profundización, cambio de la perspectiva, apreciación modificada en función de las nuevas maneras de pensar, de los sucesivos climas filosóficos. Es decir, que la historia de la filosofía tiene a su vez su historia, y en cada instante nos proporciona una imagen distinta de cada filósofo, resultado de trabajosa elaboración colectiva. Este trabajo de la crítica histórica nos ofrece perfiles más o menos definidos de cada pensador, unas veces casi nítidos, como en los casos de un Descartes o un Spinoza, otras borrosos y discutibles, como sucede para un Leibniz o para los dioses máximos del idealismo alemán, pero siempre suficientes cuando se los maneja con la debida cautela. Cosa muy diferente ocurre con Dilthey.

Se dirá que Dilthey comparte esta situación con todos los contemporáneos. El pensamiento de las épocas pasadas lo con-

(1) WILHELM DILTHEYS, *Theorie der Geisteswissenschaften (Analyse ihrer Grundbegriffe)*. Von Ludwig Landgrebe Freiburg i. Br.). En *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*, IX, 1928.

sideramos todos, si no desde un sólo punto de vista, especie de mirador o atalaya, cuando más desde unos pocos puntos de vista, únicos y de situación bien establecida. La época presente, en cambio, nos comprende, no está detrás de nosotros, sino a nuestro alrededor y un poco en nosotros mismos, y en ella, por lo mismo, los posibles centros de referencia son muchos. Pero aparte de esta condición, que es general para la estima de cualquier contemporáneo, el caso de Dilthey presenta dificultades propias. Para explicar cumplidamente la naturaleza de estas dificultades, sería necesario examinar todo lo que hay de nuevo en la filosofía postkantiana y toda la problemática patente e implícita de la meditación filosófica de los últimos tiempos, tarea que excede con mucho los límites de este artículo.

Otra dificultad consiste en la manera peculiar del trabajo filosófico de Dilthey. Así como hay filósofos constructivos, parecidos al arquitecto que de acuerdo con un plan preestablecido va elevando su edificio, otros, especialmente entre los contemporáneos — sobre todo después de Brentano, maestro de este modo de filosofar — vienen a ser como el geólogo que busca sus verdades en la profundidad : hombres que inquietan, que se interrogan con lentitud, en lugar de crear libremente ; investigadores en sentido estricto. Quien no haya reparado en esta diferencia, poco puede entender de la filosofía actual. A la última clase pertenece Dilthey, y aun la representa en manera eminente. El carácter tantas veces fragmentario de sus escritos es el del que expone sencillamente lo que ha hallado y se detiene cuando le falta la respuesta, no la suya exclusivamente, sino la que la realidad dicta al que la interroga. Entre lo más sugerente de la obra diltheyana están los fragmentos, en ocasiones notas apenas esbozadas, apuntes para la investigación futura. Hasta en sus escritos más logrados se anuncia desde el título la índole fragmentaria y provisional : *Ideas sobre...*, *Contribuciones a...*, *Elementos para...* Suprema honradez o humildad del sabio resignado a no alcanzar los resultados de su labor, o acaso orgullo de quien a sabiendas renuncia a una efímera arquitectura, para poner los cimientos del futuro edificio monumental.

Este renovador, este fragmentario, casi es también un filósofo póstumo. Mientras Wundt, cuya vida coincide sensiblemente

te con la suya, triunfa y llega hasta el lector semiculto y es ampliamente traducido, Dilthey lleva una vida obscura de profesor y muchos de sus trabajos quedan archivados en las revistas y aun en actas académicas casi inéditas. Mientras los libros de Wundt se reeditan copiosamente, la *Introducción a las Ciencias del Espíritu*, inconclusa por otra parte, espera casi cuarenta años la segunda edición. En la contienda entre dos períodos filosóficos librada al terminar el pasado siglo, Wundt, filósofo en extensión, miraba hacia el pasado y su lenguaje estaba al alcance de todo el mundo, en tanto que Dilthey, filósofo en intensidad y en profundidad, se volvía hacia el porvenir y su lengua era casi ininteligible para los contemporáneos. Y ahora, a medida que el olvido más espeso va cubriendo el recuerdo de Wundt, la atención se proyecta cada día más sobre Dilthey, y el estudioso que se encoge de hombros ante los volúmenes del primero suele detenerse para interpretar una escueta apuntación del segundo.

De maneras diferentes se ha manifestado el interés hacia la obra de Dilthey, despertado y en seguida robustecido durante estos años. Ante todo está la solicitud con que sus discípulos van reeditando sus obras. Ya han aparecido siete volúmenes, en los cuales puede leerse escritos cuyas ediciones anteriores se hallaban agotadas, o bien que siempre fueron difíciles de haber por el sitio de la publicación original. El volumen séptimo, importantísimo, con abundante material inédito, contiene estudios y fragmentos que complementan el designio de la trunca *Introducción a las Ciencias del Espíritu*, aportando elementos, si no una exposición completa, para la sistemática del problema del conocimiento histórico, que en la *Introducción* no llegó a tratarse. El próximo tomo contendrá la doctrina de las concepciones del mundo. Algunas de las introducciones antepuestas a los diferentes volúmenes por los editores constituyen útiles contribuciones al estudio del autor, en particular la bastante extensa de Misch en el tomo V.

Además de las obligadas recensiones que han saludado desde las revistas especiales la aparición de cada volumen, abundan ahora los trabajos sobre Dilthey, generalmente de breve extensión. Ninguno de ellos, sin embargo, abarca al filósofo en

su significación total. No es seguro que pueda hoy ofrecernos nadie una visión completamente satisfactoria de Dilthey, pero la probable imposibilidad del estudio definitivo no excusa la carencia de una monografía provisional que por lo menos sirva de itinerario a quien se aproxime a él por vez primera. Entre lo publicado en torno a Dilthey, quiero recordar lo que atañe a su amigo y corresponsal filosófico el conde Paul Yorck von Wartenburg, tan identificado con algunas de sus concepciones esenciales que en la dedicatoria, dirigida a él, de la *Introducción a las Ciencias del Espíritu*, se leen estas palabras que no suenan a mera cortesía : « *Wie könnte ich aussondern wollen, was der Gedanken-zusammenhang, welchen ich vorlege, Ihnen verdankt ?* » En el año 1923 se editó el epistolario Dilthey-Yorck, y posteriormente han salido algunos trabajos serios sobre el conde (1). Otro grupo instructivo lo constituyen los estudios que responden a la necesidad actual de establecer las relaciones de Dilthey con la fenomenología. Baste recordar el de Landgrebe ya citado, del campo fenomenológico, y la amplia discusión de Misch (2), ferviente discípulo de Dilthey, en presencia del libro de Heidegger *Sein und Zeit*.

Dilthey nació en 1833 y murió en 1911. Fué, sucesivamente, profesor en Berlín, Basilea, Kiel, Breslau y de nuevo en Berlín, como sucesor en la cátedra de Lotze (1882). En él corren parejos el historiador y el filósofo; y estas dos actividades son más bien en Dilthey dos actitudes distintas de una misma aptitud suya : su honda y radical comprensión de lo humano. Gran historiador de las ideas, entre los mayores de Alemania en una época fecunda en historiadores eminentes, sus exposiciones históricas están penetradas de una constante interpretación que denuncia a cada paso al filósofo. Y su profundo sentido de lo histórico, su altísima estima de lo individual, de lo concreto humano, del

(1) Por ejemplo : *Die Philosophie des Grafen P. Yorck von Wartenburg*. Von Fritz Kaufmann (en el *Jahrbuch für Philos. und phänomenologische Forschung*, IX, 1928), y H. Stadie, *Die Stellung des Briefwechsels zwischen Dilthey und dem Grafen Yorck in der Geistesgeschichte* (en *Philos. Anzeiger*, I, 1925-1926).

(2) G. MISCH : *Lebensphilosophie und Phänomenologie. Eine Auseinandersetzung mit Heidegger*. En *Philosophischer Anzeiger*, III, 1928-29.

espíritu que se actualiza en los hombres y en los actos y productos de los hombres, le impulsa primero a problematizar esta manera de conocimiento y seguidamente a proponer su solución, tan simple como grandiosa, tan aparentemente sencilla como rebotante de graves problemas. Aquí dejamos de lado al historiador y también al crítico de la metafísica tradicional, para ceñirnos al teórico del saber histórico, al creador de una gnoseología de la historia.

Las opiniones de Dilthey sobre la metafísica imponen, sin embargo, dos palabras de aclaración. Su concepción indudablemente relativista de la filosofía, alimentada por su fundamental propensión historicista, suele constituir el núcleo de las exposiciones habituales de su pensamiento. Se comete con ello un error, porque sólo se destaca así el aspecto negativo, la parte de escepticismo que hay en él *ante una manera de metafísica*, sin reparar en la porción positiva, sólo alcanzable en función de sus ideas sobre el saber histórico. La naturaleza de esta nota no permite insistir sobre la unidad entre el historiador, el crítico de la metafísica tradicional — precursor a su modo de una metafísica nueva que apenas ahora se inicia — y el fundador de una teoría del saber histórico, unidad palpable para cuantos hayan frecuentado sus escritos, pero que nunca halla en él una expresión clara y expresa, de cómodo manejo y exposición satisfactoria.

Desde los griegos hasta Kant puede advertirse una manera unitaria, un gran fondo común en la manera de encarar aquellos problemas filosóficos de los cuales, por desprendimiento y especialización, han ido saliendo las ciencias poco a poco: el problema ontológico y el gnoseológico. La realidad se nos da de dos maneras: como experiencia de lo externo y como íntima vivencia, bajo la categoría de objeto y bajo la categoría de subjetividad. Una enorme porción de lo real, la que llamamos exterior a nosotros, sólo bajo la categoría de objetividad, de exterioridad, puede ser conocida. Pero existe otro dominio: el de nuestra interior realidad y sus manifestaciones y productos, que ha de mantenerse bajo las categorías de subjetividad, de interioridad, si no queremos que se desfigure, que se deforme, que se convierta en cosa distinta de lo que es esencialmente. Hasta Kant, el pensa-

miento filosófico ha captado bien uno de estos dominios, el que cae bajo la categoría de objetividad; pero sólo en manera muy deficiente el segundo. Así, la metafísica y la gnoseología colaboran eficazmente en la constitución de la ciencia natural, del conocimiento empírico de aquella realidad que sólo puede ser concebida como objeto; pero cuando se aplica al otro dominio, al que cae bajo la categoría de subjetividad, el pensamiento tradicional se debate penosamente entre mantener esa realidad fuera de los límites del conocimiento científico, o someterla a las concepciones, método y cánones propios del mundo de la exterioridad: de tomar por *cosas*, lo que es con exclusividad íntima experiencia, algo visto y vivido desde dentro, vivencia.

En la edad moderna, tal situación se hace muy evidente. El Renacimiento, no sin aprovechar luminosos atisbos medievales más olvidados de lo justo, constituye definitivamente, sobre base matemática y experimental, la ciencia empírica, la física. Este acontecimiento enorme contribuye a dar su peculiar coloración a todo el pensamiento moderno. El pensamiento estrictamente filosófico, por una parte, favorece secretamente esta creación, donde la teoría se sobrepone a la experiencia y al dato bruto y los absorbe, y por otra se propone este hecho nuevo — la ciencia física — como problema. Con la *Crítica de la Razón pura*, sin duda no están liquidadas, ni con mucho, las cuestiones que suscita para el filósofo el conocimiento natural exacto, su explicación, su fundamentación, su justificación. Pero el planteo ha adquirido una transparencia suficiente; se ha llegado a una *conciencia del problema* que permite asignarle límites propios y, al mismo tiempo, libertarse en cierto modo de él.

Queda, mientras tanto, casi intacto el problema de la fundamentación filosófica del saber de lo espiritual. Aquel gran hecho de la ciencia natural exacta obra como masa atractiva sobre este problema que aflora tímidamente; se apodera de él, se lo incorpora, lo destruye en realidad al someterlo a principios tan extraños a su naturaleza como son las normas y categorías del mundo físico, de la exterioridad, de las cosas. Hobbes y Spinoza aplican los métodos de la ciencia natural, creada por Galileo y Descartes, a la explicación del hombre y del estado. Hume, continuador de la empresa spinoziana, se halla respecto a New-

ton en la misma relación que Spinoza respecto a Galileo y a Descartes; su teoría de la asociación es el intento de establecer las reglas de la conexión entre las representaciones según el modelo de la doctrina de la gravitación. De este modo se inicia la psicología de tendencia naturalista y explicativa que subordina los fenómenos espirituales a la concepción mecanicista de la naturaleza, y que se lucha penosamente por superar. Dos supuestos principales informan este intento: 1° se supone la existencia de elementos psíquicos primarios, magnitudes constantes que experimentan diversas conexiones permaneciendo inmutables en ellas mismas; 2° se suponen leyes del comportamiento recíproco de estos elementos, del funcionamiento de las cuales han de deducirse los hechos psíquicos complejos, los fenómenos superiores de la vida anímica.

Para toda la historia de las ideas durante el período que corre de Descartes a Kant (1), hay preciosos materiales en Dilthey, y aun creo que no se entenderá bien la marcha del pensamiento en ese período hasta que no se recurra a Dilthey con más asiduidad. Aquí se comprueba la unidad, la casi identidad ya apuntada entre el historiador y el filósofo. Porque al leer su exposición de la historia del problema, nos parece que al mismo tiempo nos va descubriendo los ocultos motivos que indujeron a preferir atajos y travesías, y deja que el camino real se muestre evidente como por la sola virtud de su presencia.

Estaba aún en pleno auge el positivismo, cuando Dilthey exponía a su amigo el conde Yorck el plan de un libro que había de titularse *Crítica de la Razón histórica*. El título, que vale por todo un programa, fué reemplazado por el de *Introducción a las Ciencias del Espíritu, Ensayo de una Fundamentación del Estudio de la Sociedad y de la Historia*, al publicarse en 1883 el primer tomo, único aparecido. En el prólogo se enuncia el propósito de resolver la cuestión de la fundamentación filosófica de las ciencias

(1) Los estudios de Dilthey sobre la historia de las ideas abarcan también otros períodos. La importancia que asigno aquí a los concernientes a la Edad Moderna depende de que, como aún vivimos parcialmente dentro de esas concepciones, su ajustada exposición y crítica han de ser inevitable preámbulo de toda investigación rigurosamente actual.

del espíritu mediante un proceder histórico y sistemático. La historia del problema ha de preparar la parte teórica, asunto que no llegó a tratarse en la *Introducción* y que debía ser tema del segundo volumen. La marcha general del asunto se adelanta así: A fines de la Edad Media comienza la liberación de las ciencias; pero las de la realidad social permanecen aún durante largo tiempo sometidas a la metafísica. El imperio creciente del conocimiento científico-natural se traduce para ellas en una nueva servidumbre no menos dura que la antigua, de la que sólo empiezan a salir con el advenimiento de la escuela histórica, tomada ésta en sentido amplio. Al mismo tiempo que en Francia el sistema de la concepción histórica como derecho y religión naturales y como teoría abstracta del estado y de la economía, desarrollado durante los siglos XVII y XVIII, llegaba a su realización práctica en la Revolución, se desenvolvía en Alemania una nueva comprensión de la historia que mostraba la falsedad de todo aquel sistema. Esta dirección germánica va de Winckelmann y Herder, pasando por la escuela romántica, hasta Niebuhr, Jacobo Grimm, Savigny y Böckh; se difunde en Inglaterra mediante Burke y penetra en Francia por obra de Guizot y Tocqueville. Pero a todo este cúmulo de impulsos que descubren nuevo sentido y valor en los hechos históricos, sean ellos políticos, económicos, jurídicos, religiosos, etc., en pugna con las ideas del siglo XVIII, le falta una base psicológica y gnoseológica, una fundamentación y justificación filosóficas. Hallar esta fundamentación es la tarea que Dilthey se propone.

De que no la haya cumplido en la *Introducción*, no se sigue que no la haya realizado, por lo menos en la medida en que ello le era posible. Acaso él mismo haya considerado esta empresa ímproba más fácil y hacedera de lo que es en realidad. Esta convicción se desprende de unas palabras suyas al festejarse su septuagésimo aniversario, que terminó expresando su confianza en que sus camaradas más jóvenes y sus discípulos verían el fin de la obra por él emprendida. Singular ilusión en hombre tan interiorizado en el larguísimo esfuerzo realizado por la inteligencia europea para explicar el saber natural, que preanuncia uno no menos dilatado hasta alcanzar una aceptable fundamentación del histórico. Hasta ahora, el paso más

eficaz dado por sus continuadores inmediatos me parece la reedición de los escritos del maestro.

El segundo tomo de la *Introducción*, por publicar, ha sido una especie de obsesión para Dilthey. Parte principalísima de sus investigaciones, publicadas por él o dejadas inéditas, entran en el marco de la solución teórica de su problema, especialmente sus escritos de psicología y los que ahora constituyen el volumen séptimo de sus obras. No es demasiado fácil orientarse en esta masa de reflexión siempre profunda, pero en su estado presente desordenada y caótica, y hasta a veces un poco contradictoria por mostrar etapas sucesivas que no llegaron a organizarse en manera unitaria o jerárquica.

Plateado el problema en los términos en que lo plantea Dilthey, la cuestión de la psicología asume una importancia capital. Desde luego, la cuestión psicológica le interesa también por ella misma, y los resultados a que llega, y sobre todo las vías que inaugura, son utilizables para toda psicología verdadera. Köhler, cabeza visible de la psicología que ahora goza de mayor autoridad, me hablaba en su reciente tránsito por Buenos Aires de su respeto hacia Dilthey y de las inspiraciones recogidas en su obra. Pero si Dilthey se aplica con tanta insistencia a la psicología es, ante todo, porque ve en ella el punto de partida para una teoría filosófica de las ciencias del espíritu.

Recordemos en dos palabras la posición de la psicología en la fundamentación de estas ciencias, tal como Dilthey la encuentra en su tiempo. Comte saltaba de la biología a la sociología sin reconocer rango de etapa intermedia a la psicología; su negación de la psicología se justifica porque no acepta que la observación interna pueda tener carácter o valor científico. Está, en algún modo, en los antípodas de Dilthey, que no se cansa de afirmar lo originario de la experiencia psíquica, única inmediata y directa. La agria polémica de Stuart Mill contra Comte, tan instructiva, gira en buena parte alrededor de este punto esencial: Stuart Mill reprocha a Comte no haber comprendido que lo psicológico es la clave de lo social, que las acciones y reacciones sociales se reducen en última instancia a fenómenos en las conciencias de los individuos. Pero Mill no

da, no podía dar al problema una solución aceptable. Sí lo psíquico es soporte de lo social, la psicología será el antecedente de toda ciencia sociológica, de todo saber histórico; pero para Mill esta psicología no puede ser sino la que él conoce y profesa: la del asociacionismo inglés, que llega hasta él por una línea ilustre de psicólogos el último de los cuales era su propio padre James Mill. Discute Stuart Mill largamente las dificultades de una psicología como ciencia de experiencia, y aun puede suponerse, al leer la *Autobiografía*, que este problema fué para él una especie de caso de conciencia. Como resultado de su discusión creyó poder afirmar la posibilidad de la psicología como ciencia, sin que se le escapen los inconvenientes que se presentarán para fundamentar las ciencias del espíritu sobre tal ciencia de experiencia, ciencia generalizadora, ciencia de leyes. Estos inconvenientes los sortea imaginando entre la psicología propiamente dicha y las ciencias de lo social una tipología, psicología concreta o caracterología, ciencia deductiva que se construirá combinando los resultados de la psicología general — inductiva y generalizadora — con las situaciones dadas. Wundt no aporta nada radicalmente nuevo, ni tampoco ningún otro de los grandes lógicos de la época.

Dilthey aborda el tema psicológico en varios de sus escritos; el más importante a este respecto es el titulado *Ideas para una Psicología descriptiva y analítica* (1894). Contiene una crítica de la psicología habitual en su tiempo, y materiales e indicaciones para una psicología de diferente tipo.

La psicología habitual, la de los asociacionistas, la de Spencer y Taine, la de Wundt, quiere explicar la vida anímica como las ciencias físico-químicas explican el mundo natural, es decir, mediante partes o elementos, fuerzas, leyes. Es una psicología *explicativa*, en el sentido estricto de la palabra explicar como reducir o referir algo a sus causas, a sus antecedentes; es *constructiva* porque, partiendo de elementos simples, se construyen en ella los elementos o complejos de orden superior. Esta psicología, según Dilthey, sólo logra su propósito de dar razón de la vida psíquica mediante el empleo de hipótesis y más hipótesis. Pero estas hipótesis funcionan de manera diferente que las utilizadas en la ciencia natural.

Hay varias acepciones de la palabra hipótesis, o varios usos diversos de las hipótesis. Toda conclusión de orden general que se saca por inducción de un conjunto de experiencias, puede llamarse hipótesis, porque late en ella la confianza de que lo que vale en ella para los casos conocidos valga también para los desconocidos. Esta es una condición general para todo saber inductivo, y sería absurdo hacer de ella un cargo a la psicología explicativa.

Pero en las ciencias naturales se emplea la palabra hipótesis en un sentido más determinado. La experiencia sólo nos da relaciones de coexistencia y sucesión, y nosotros, complementando estas relaciones, introducimos hipotéticamente la causación. Cuando varias hipótesis son posibles, excluimos las que podemos eliminar desarrollando sus consecuencias, experimentando, calculando. Una hipótesis, en este sentido, es para Dilthey una explicación que concuerda con los restantes hechos del saber y explica satisfactoriamente el fenómeno en cuestión, pero que no excluye otras explicaciones plausibles. El saber inductivo sólo da una probabilidad, que por muy alto grado que alcance se mantiene separada por un abismo del saber apodíctico.

En la psicología, las hipótesis combaten la una contra la otra sin que se pueda llegar a una decisión, y ni muy a lo lejos se columbra algo que pueda sacarnos de este estado. Sin duda, podría decirse que también la física y la química han pasado por estados semejantes. Pero la situación en realidad es muy distinta. En estas ciencias los fenómenos se presentan con mucha mayor fijeza y consistencia, son captables en grado mayor, el experimento puede usarse ampliamente con grandes resultados. Por otra parte, la insolubilidad del problema metafísico de las relaciones entre cuerpo y espíritu impide establecer una relación causal en este capítulo de la psicología. El paralelismo psicofísico, la reductibilidad de los fenómenos de conciencia a elementos simples, figuran entre estas hipótesis insolubles.

La psicología se halla en tal situación porque se ha querido fundamentar el conocimiento de lo espiritual al modo del conocimiento de lo natural. Dilthey, téngase en cuenta, va contra el naturalismo, pero no contra el empirismo : todo lo contrario.

Ataca al naturalismo en nombre de un empirismo más legítimo que el usual, ampliando la noción de experiencia, y el espíritu es para él una realidad de orden empírico que hay que tratar con métodos igualmente empíricos. Según él, en todo este problema hay que comenzar de nuevo, tomarlo en su origen, porque se trata precisamente de hacer lo mismo que los hombres de las ciencias naturales han realizado en su propio dominio. Es necesario empezar por descubrir y comprender la especial originalidad, la peculiaridad de lo espiritual. Se ha querido proceder como los físicos, pero equivocadamente, porque lo que corresponde no es adoptar los métodos practicados por ellos, sino hacer lo que ellos han hecho, es decir, adaptar los métodos al asunto de la investigación. Y ahora, diferencia capital, existe esta diferencia entre el objeto de las ciencias naturales y el de las del espíritu : que en aquéllas se trata de *fenómenos*, de hechos que vienen a la conciencia desde fuera, mientras en éstas estamos ante *realidades*, ante un complejo vivo y efectivo, ante hechos dados en toda su plenitud y originalidad. El conjunto *naturaleza* sólo mediante construcción y complementación se alcanza; el *complejo anímico* nos es dado originariamente en su totalidad. La naturaleza se *explica*, la vida anímica se *comprende*. La hipótesis, pues, desempeña diferente papel en los dos grupos de ciencias, porque el saber se constituye mediante hipótesis y sólo por ellas en uno, mientras es dado directamente y en toda su plenitud en el otro.

La vida anímica es unitaria, estructural; su estructura la constituye la conexión y articulación de los procesos del representar, del sentir y del querer, en un complejo. Aunque Dilthey piensa preferentemente estas conexiones como percibidas por la conciencia, no excluye la existencia de relaciones inconscientes, como serían las relaciones de asociación, reproducción, apercepción, que sólo mediante inducción pueden descubrirse. Las relaciones que constituyen el complejo anímico son contemporáneas, es decir, entre distintos procesos presentes simultáneamente en la conciencia, como una representación y los sentimientos concomitantes; o sucesivas, como en el tránsito de la duda a la resolución; o bien, más complicadas, por la combinación de estos dos modos. El centro del complejo lo forman los

apetitos y emociones. Entre los conceptos fundamentales o categorías que han de servirnos para comprender el complejo anímico, los principales son los de teleología y evolución. Las operaciones psíquicas son teleológicas; la teleología domina todo el complejo. Además, éste evoluciona constantemente porque en cierto modo crece continuamente y es de naturaleza acumulativa. Y aquí radica el carácter de historicidad de la vida humana. La naturaleza humana es esencialmente histórica, y en cada momento del complejo está presente, presidiendo todas sus acciones y reacciones, todo el pasado.

De estas determinaciones generales de la estructura anímica, se pasa a una psicología tipificadora, individualizadora, instrumento para llegar a comprender lo social. Cualitativamente, las notas son idénticas en todos los hombres, pero las relaciones cuantitativas entre las diversas partes son diferentes. y estas diferencias cuantitativas se aprecian como diferencias de cualidad. Tales diversas proporciones componen y determinan los diversos tipos humanos. Pero antes de llegar a los individuos, esta psicología tipificadora tiene que establecer los conceptos de raza, nación, clase social, clase profesional, etc.

La psicología es uno de los fundamentos de las ciencias del espíritu, entre otras razones, porque para Dilthey el *a priori* no es la función de un yo puro, como en Kant, sino la consecuencia de ciertas relaciones estructurales existentes en el complejo psíquico. El otro fundamento es la hermenéutica. La psicología nos ofrece en Dilthey una variedad de cuestiones sumamente complicadas, a las que no cabe ni hacer referencia en este artículo; la hermenéutica abunda igualmente en problemas parciales difíciles. Sus puntos capitales son los conceptos de *vivencia*, *expresión* y *comprender* (Verstehen). El conocimiento de lo histórico, de lo humano — ya que se afirma la fundamental historicidad del hombre — no es un pasaje de los efectos a las causas y de los complejos a las partes, como lo es el conocimiento natural. Es un saber *sui generis* que consiste en reducir los fenómenos de expresión, mediante el comprender, a la vivencia yacente bajo ellos. Nótese que Dilthey no nos prescribe *cómo debe ser* el conocimiento histórico, sino que nos dice *cómo es*; nos descubre el procedimiento que sigue el historiador y aun cada uno de noso-

tros a cada paso. Las ciencias del espíritu toman los objetos sensibles como algo externo en que se expresa una interioridad. El comprender es el procedimiento mediante el cual llegamos a esa interioridad interpretando las manifestaciones externas de ella. La ciencia natural pasa de los efectos a las causas, de los todos a las partes; las ciencias del espíritu van del signo a lo significado, de la expresión a la vivencia. El punto de partida en el saber de lo histórico es nuestra propia experiencia vital, nuestras vivencias. Esta base es la que procura captar en su integridad la psicología propuesta por Dilthey, descriptiva, analítica, y luego tipificadora, individualizadora. Los materiales que maneja el historiador, el sociólogo, no son sino concreciones, manifestaciones, materializaciones de ajenas vivencias; el saber de lo histórico-social consiste en extraer de esos materiales muertos la vivencias, la vida en ellos depositada. Una biografía, por ejemplo, una obra de arte, los objetos culturales en general, se distinguen de los objetos naturales en que son esencialmente expresión, tienen una significación, el espíritu y la vida los han tocado, los han ungido, les han dado origen, se han incorporado a ellos. Son, pues, expresión; y el conocimiento, tratándose de ellos, no ha de ser ese saber del mero objeto que es el saber de lo físico, sino que aquí el conocer ha de consistir en desentrañar el sentido hondo; en pasar de lo que se nos da directamente, la expresión, a lo expresado; en interpretar el signo; en leer la letra para llegar al espíritu.

Así como el problema de Kant puede cifrarse en preguntar cómo son posibles los juicios sintéticos *a priori*, el de Dilthey puede decirse que es el de *cómo es posible el comprender*. Dicho más explícitamente, cómo es posible el comprender como saber objetivo, fundado. Aquí, desgraciadamente, tocamos los problemas menos elaborados por Dilthey, aunque acaso los que más le han preocupado. Adviértase que, para este conocimiento, el sujeto es mucho más que para el saber de lo natural; objeto y sujeto constituyen aquí una peculiar estructura, que hace pensar un poco en la que ahora nos ofrece Heidegger. Se parte de la vida como totalidad, como supuesto y como criterio, para conocer la vida en sus manifestaciones, sin que ella misma llegue totalmente y en sí a ser nunca objeto del conocimiento. En este

punto concurren la psicología y la hermenéutica para la constitución de la gnoseología de lo hitórico.

El comprender, por otra parte, en cuanto saber objetivo, supone la aplicación de ciertas categorías. Tampoco respecto a esta cuestión fundamental nos ha dejado Dilthey una exposición seguida y completa de sus ideas, sino apenas anotaciones sucintas, aunque preciosas. Categorías llama a los conceptos que expresan los modos de captar la realidad, y que están contenidos en los predicados de los objetos. Son categorías formales las que valen para toda realidad, y reales las que corresponden a la captación o comprensión de la realidad espiritual, aunque, modificadas, puedan aplicarse a la restante realidad, a toda realidad. La primera determinación categorial de la vida, fundamental para todas las demás, es la temporalidad. Las categorías formales son expresiones abstractas para las relaciones lógicas del comparar, del distinguir, unir, separar..., y determinan tanto el comprender como el explicar, el saber de lo psíquico como el de lo físico. Son categorías reales para lo psíquico las de valor, fin, significación, entre otras.

FRANCISCO ROMERO.

LA ENSEÑANZA GRAMATICAL

BASES PARA LA REFORMA DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS

En materia de enseñanza, y más tratándose de Gramática, conviene innovar por evolución y no revolucionariamente. Pretender una reforma radical, y muy de golpe, es exponerse a lamentables vaivenes y traspies.

Si hay una asignatura que anda *desorbitada* (1) es la Gramática; tanto por deficiencia de los planes y programas, como de los textos y de los encargados de enseñarla. Cuando hay que dar una cátedra a un candidato que no sabe nada, lo más probable es que resulte profesor de castellano. ¡Y es tan esencial el dominio de la materia!... Bien lo dió a entender Américo Castro en la serie de conferencias que, por encargo del Ministerio de Instrucción Pública, desarrolló ante el profesorado de la Capital Federal.

Trataré de contemplar el vasto y complicado problema que ofrece esta enseñanza mirándolo desde la escuela primaria hasta la superior o universitaria en cuanto se me alcance. Cuento, ante todo, que debe existir cierta unidad en estos estudios. No hay razón alguna para que la Gramática que enseñamos en la escuela primaria disienta con la que ha de tratarse en la secundaria o normal y en la superior. Debemos conciliar, en cuanto sea posible, todos los estudios que abarca la ciencia del lenguaje, llámese simplemente Gramática elemental, Gramática comparada o histórica, Filología o Lingüística.

(1) Permítaseme el neologismo. Lo olvida, o lo repudia, la Real Academia, pero es expresivo y muy apropiado para lo que quiero significar.

La Gramática que estudia el maestro normal ha de habilitarlo para enseñar la misma materia en la escuela primaria; en los cursos del profesorado entra la Gramática histórica, Filología y Lingüística, vale decir, lo mismo que ha de profundizarse en los estudios universitarios.

Y ¿es posible conciliar en alguna forma la enseñanza gramatical de la escuela primaria con la que corresponde a la enseñanza superior o universitaria?... A ello voy; y anticipo que por lo menos no deben discrepar. Los fines son muy distintos: en la enseñanza primaria y aun en la secundaria y normal hemos de tender a que el alumno estudie el habla llegando por inducción a los preceptos y reglas realmente útiles para conocer la estructura del idioma y para mejor hablar y escribir. En los estudios superiores el análisis es más profundo, la investigación más científica, por cierto; lleva a descubrir las leyes naturales que rigen el habla, así sea la más culta y literaria, como la dialectal o vulgar.

Será constante preocupación del maestro primario y aun del secundario o del que prepara «maestros normales», hacer que sus discípulos lleguen a hablar y escribir con corrección y propiedad. Podríamos llamar a esta Gramática particular del habla la «Gramática literaria», si no resultara pleonástica la expresión: porque no hay belleza posible si no hay corrección o, en otros términos, la corrección es de suyo belleza. De aquí que la enseñanza gramatical y la que llamamos literaria se aúnen y se complementen.

En esta misma publicación ha dado a conocer Costa Álvarez sus vistas sobre lo que debe ser la Gramática para estar de acuerdo con los progresos de la ciencia del lenguaje (véase la *Neogramática del castellano*, tomo X de *Humanidades*). En la conferencia de R. Lenz (*¿Para qué estudiamos gramática?*), dada en la Universidad de Chile, en 1912, y publicada luego en folleto; en el opúsculo del profesor de historia de la lengua francesa en la Universidad de París, F. Brunot (*L'enseignement de la Langue Française, ce qu'il est et ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*, 1911); en las páginas de M. L. Amunátegui Reyes tituladas *Enseñanza de la Gramática* y en muchas otras publicaciones, que sería largo enumerar, se ha

tratado también, en términos generales y bien fundados, cuál ha de ser el alcance de la Gramática particular del idioma, de la Gramática elemental que ha de enseñarse desde la escuela primaria. El mismo problema que tenemos planteado en la Argentina y en todos los países de habla castellana se tiene en Francia, en Alemania y en todos los demás países. Estamos en una época de renovación.

Los textos del genial Larousse, mejorados luego por Augé y otros autores, han resuelto el problema de la enseñanza gramatical en Francia. Han realizado estos autores la obra que Montoliu ha emprendido en España con su serie de textos (1924).

Excusándome de entrar a discutir los lineamientos fundamentales de la materia, ya que en estas mismas páginas los he dado a luz con no poca extensión Costa Álvarez, voy a tratar en estas líneas de indicar concretamente cuáles son las innovaciones más indispensables para poner al día, diremos, la Gramática que venimos enseñando en nuestras escuelas, así primarias como secundarias y normales, siempre de acuerdo con lo que ya he dejado dicho, que debemos ir innovando por evolución y no revolucionariamente.

Creo que mis 30 años de práctica en la enseñanza del habla a futuros maestros normales, que representan a la vez 30 años de constante estudio del idioma, de la ciencia del lenguaje y de su metodología, de algo han de servirme para esta tarea.

« La Gramática no puede enseñar a hablar, sino que presupone desarrollada ya en el niño la facultad del habla. Es el uso lo que enseña a hablar y a hablar bien. La Gramática tiene propiamente un fin científico, que es la investigación de la estructura del lenguaje y de la relación entre la forma del pensamiento y la de su expresión hablada. Sólo incidentalmente sirve la Gramática para el fin práctico de *hablar bien* la lengua propia de cada uno, que le asignaba la antigua pedagogía ».

Este acertado párrafo del prefacio de la *Gramática de la Lengua Castellana*, por Montoliu, nos está diciendo cuál es el alcance y el fin de la Gramática que ha de enseñarse desde la escuela primaria, y hasta nos indica que resulta de una verdad muy relativa la consabida definición : « Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente ».

Estudiando el habla, analizando su estructura, hemos llegado a inducir los principios, leyes o reglas que constituyen la ciencia gramatical. Sólo en el esperanto, o en otros idiomas artificiales, ha sido posible invertir este orden, tomar como base la Gramática para formar el idioma.

¡Y pensar que aun hay maestros que se dedican a enseñar leyes y reglas gramaticales de memoria, creyendo que con ello van a mejorar el habla de sus educandos!... Siquiera los dómines de antaño daban reglas en verso, procedimiento mnemónico que hacía menos odioso tal estudio y más fácil la recordación.

La enseñanza ha de marchar de acuerdo con la evolución; y así como nos toca advertir que los principios gramaticales, leyes naturales, definiciones y reglas, han de ir induciéndose prácticamente en las lecciones mediante el análisis de oportunos ejemplos, llegamos también a una valiosa indicación respecto al orden que corresponde a la materia.

Y es la siguiente :

Cuando estudiamos un idioma extranjero podrá seguirse el método sintético, vale decir, cabe empezar por el aprendizaje de las letras y los sonidos que repretan, para llegar al mejor conocimiento de las palabras y luego de las frases; mas, tratándose del propio idioma, obvio es que corresponde el método opuesto, el analítico. En Gramática, como en lectura fuera absurdo comenzar enseñando letras, que nada significarían para el niño como medio de expresión. Ha de empezarse con la proposición y con las palabras que la forman, para entrar después al estudio de los elementos de esas palabras, sílabas, letras o sonidos.

Si observamos la evolución del lenguaje en el niño fácil será advertir que sus primeras palabras son verdaderas oraciones: cuando dice « pan » quiere significar « denme pan » o « yo quiero pan ». Esto sugirió el método de lectura que comienza con las oraciones. Jacotot iniciaba a sus educados en los primeros pasos de la lectura nada menos que con el Telémaco de Fenelón y es innegable que sus éxitos se debieron más a su habilidad de maestro que a las excelencias de su método y procedimientos. Nuestra compatriota, la doctora Ernestina López de Nelson,

supo salvar los inconvenientes del método que se inicia con la lectura de la oración, tomando una oración que es una palabra: *veo*; y completándola con las figuras de una copa, una silla, etc., que a su tiempo vienen a reemplazarse con las palabras correspondientes. Claro es que en cada lección la dificultad a salvarse es una sola («una sola dificultad basta para el niño», «obrar paso a paso y acabadamente», etc.: Pestalozzi). Traigo esto a cuento para advertir que si bien la enseñanza de la Gramática ha de comenzar, como la lectura, por la oración, está en la habilidad del maestro el saber dosificar, diremos, sus lecciones y el saber seguir el orden lógico y natural que corresponde.

En la enseñanza primaria no hay para qué deslindar las partes de la Gramática, y sépase que esto de *las partes de la Gramática* es asunto que nos va a dar quehacer. Quiero significar que no vaya a creerse que hay que iniciar a los niños en el estudio de la Gramática tratando especial y exclusivamente la *Sintaxis*. Hay que mostrar la oración para ver en ella las palabras y luego en éstas la escritura y los sonidos que corresponden. No se alarmen los educadores si afirmo que hasta *etimología*, por lo menos estudios de composición y derivación de las palabras, hay que tratar en los grados de la escuela primaria. Todo está en la dosis, en el método y en los procedimientos de enseñanza.

Si escribo, o hago escribir, en el pizarrón una serie de palabras comenzadas por *in* :

infel,
inhábil,
inhumano,
inservible, etc.

¿Qué dificultad habrá para que el niño induzca que esa partícula *in*, prefijo, o como quiera llamársela, indica negación?... Y ¿no podrá, con esta simple noción, reconstruir otros vocablos y enriquecer su vocabulario con el conocimiento de muchas y muchas voces nuevas, y hasta voces que antes ignoraba?...

Ahora bien; esta indicación que acabo de dar respecto al orden en la enseñanza de la Gramática es puramente inicial, vale decir, es para la enseñanza primaria. Quede entendido que en

la enseñanza secundaria, normal o especial, no resulta de rigor, ya que a estos educandos hay que suponerlos preparados en cuanto atañe a las nociones más elementales de la materia. Y se me ocurre esta advertencia porque en la crítica a los nuevos programas analíticos que rigen hoy en los colegios nacionales, publicada en *La Prensa* por el profesor Fernández Coria, uno de los puntos en que más insistió fué éste, el orden de la materia, que no había para qué tocar por dos obvias razones :

1ª Porque se trataba de programas analíticos de simple detalle, en que no se podía alterar el plan impuesto ;

2ª Por lo que ya he advertido : ha de comenzarse por la oración al iniciarse la enseñanza gramatical en la escuela primaria ; en la secundaria o normal corresponde intensificar las nociones ya adquiridas.

Argüía el implacable criticante, acaso para justificar su insistencia en un asunto que estaba fuera de cuestión, que ingresan los educandos a los colegios nacionales sin saber Gramática ; y yo, después de 30 años de actuación enseñando tal materia y tomando infinidad de exámenes de ingreso a la enseñanza secundaria y normal, no tengo inconveniente en declarar que he visto profesores más incapaces en la misma enseñanza secundaria y normal que en la primaria, donde siquiera todos, o casi todos los que educan, son normalistas.

Sea que se establezca un plan cíclico, como se tiene en España, donde, como puede verse por los textos de Montoliu, cada año se van ensanchando o intensificando los mismos conocimientos ; sea que se adopte otro plan — y este es el caso nuestro — lo fundamental y más adecuado sería poder establecer cierta unidad o relación de dependencia entre los estudios gramaticales de la escuela primaria y los secundarios, normales y especiales, por lo menos, y hasta con los universitarios también.

La Gramática que estudian los normalistas, por ejemplo, debiera ser la misma, muy amplificada por cierto, que van a enseñar en la escuela primaria.

Y aquí surge uno de los grandes inconvenientes de nuestros sistemas educativos : la nación tiene unos planes y programas ; las provincias tienen otros muy distintos, especialmente para la educación primaria.

En Francia, el Ministro de Instrucción Pública establece por decretos el alcance y hasta la nomenclatura que ha de corresponder a la enseñanza gramatical. Véanse los decretos del Ministro de Instrucción Pública y de Bellas Artes, M. Gastón Doumergue, del 28 de septiembre de 1910 y el del ministro M. Georges Leygues, de febrero 26 de 1901. Nos convendría algo semejante, siquiera para remediar la incurable anarquía que reina actualmente en la enseñanza gramatical. Aquí sí que viene a cuento aquello de « cada maestrillo con su librillo ». Y más ahora, que toca renovar, se llega a todos los extremos y no son los menos los partidarios de que la Gramática está demás; a la que debiera ser reina en el palacio de las letras, ni de fregona la quieren algunos; así andan también de maltrechos el decir y el escribir.

Vamos a entrar a considerar la parte de la Gramática que se ha llamado *Analogía*.

En el decreto de Doumergue, de 1910, se dan, entre muchas otras, razones como éstas :

« Hay por tanto motivo para disminuir las exigencias gramaticales, para adoptar una nomenclatura más simple, para substituir francamente la Gramática de observación a la Gramática de reglas, de definiciones y de deducciones : para romper con esta idea falsa de que la Gramática está siempre de acuerdo con la lógica; en fin, para reemplazar más de un arreglo artificial por un orden mejor en relación con la realidad de los hechos. »

« Por otra parte, las denominaciones que conservamos no se recomiendan, ni por su significación propia ni por su valor histórico; todo el mundo sabe que el vocabulario gramatical deja mucho que desear, la mayor parte de los términos empleados tienen un sentido muy vago. ».

Más adelante se dice, a propósito de las definiciones : « Casi todas las que los gramáticos han propuesto son inexactas o muy difíciles para las clases primarias, vale decir, más perjudiciales que útiles a una enseñanza racional ».

Bastan los párrafos transcritos para colegir que hay que chocar, desde la entrada, con esta parte de la Gramática. Fallan, ante todo, su nombre y su definición.

Analogia significa « semejanza, proporción » y no es esto precisamente lo que más se tiene en cuenta al estudiar el *oficio*, el *valor*, la *función* o la *especie* (1) de las palabras.

« La Analogía es la parte de la Gramática que enseña el valor de las palabras *consideradas aisladamente* » (Acad.). He aquí otra inexactitud. Imposible estudiar el valor de las palabras si no se las observa dentro de la oración. ¿Puede acaso establecerse cuál es el oficio de la palabra *bajo*, por ejemplo, si se la considera aisladamente ?...

1. El *bajo* está inundado.
2. Es un terreno *bajo*.
3. *Bajo* en seguida.
4. Habla muy *bajo*.
5. Lo haré *bajo* ciertas condiciones.
6. ¡ *Bajo* !

Aquí tenemos tantos oficios distintos de la palabra *bajo* como oraciones van enunciadas y lo mismo ocurre con muchas otras voces.

Y en lugar de mejorar su incierta definición lo que hace la Academia, para no verse al margen de lo que define, es llevarse a la *Sintaxis* la conjunción y la preposición, para poder tratar allá siquiera con alguna holgura estas partes relacionantes de la oración que hasta carecen de valor si se las mira aisladamente.

La preposición, por ejemplo, constituye un elemento de relación y su valor depende de las palabras que vincula. Si decimos :

- 1º Es una *casa* de *madera*,
- 2º Es una *casa* de *Pedro*,
- 3º Es una *casa* de *huéspedes*,
- 4º Es una *casa* de *locos*, etc. ;

(1) Es curiosa la facilidad con que se adopta cualquier innovación, aunque no remedie nada. Creen algunos que ya no hay que decir *oficio gramatical* de las palabras, sino *función*; sin ver que tanto da *oficio* como *función*, como *valor*, como *especie*; lo único que se consigue con la adopción de este término es complicar más la nomenclatura sin beneficio alguno para la mayor *claridad*, *precisión* y *sencillez*, que es lo que vamos buscando.

en la 1ª oración *de* indica que la madera es el material con que está hecha la casa; en la 2ª, que Pedro es el poseedor, y en las siguientes, el objeto o calidad de la casa. Vemos que la misma preposición puede servir para expresar muy diversas relaciones.

Con sacar las palabras « consideradas aisladamente », ya habría más acuerdo entre la definición y lo que se define. ¿ A qué ese afán de desvincular en absoluto la *Analogía* de la *Sintaxis*?...

En cuanto a la incongruencia del nombre, si es que no se la quiere disculpar en mérito de la tradición, habría que recurrir a la voz *lexicología*, denominación que adoptaron Isidoro Fernández Monje, en su *Curso elemental de la lengua española* (Madrid, 1854); José Ramón Saavedra, en su *Gramática elemental de la lengua española* (Santiago de Chile, 1875); Salvador Padilla, en su *Gramática histórico-crítica de la lengua castellana* (Madrid, 1911), y algunos otros; denominación que no resulta mucho más acertada que la que se trata de reemplazar. Como en esta parte de la Gramática toca estudiar los accidentes gramaticales, variaciones de forma que sufren las palabras para indicar géneros, números, modos, tiempos, etc., se tiene la designación *morfología*, adoptada por Gagini en su *Gramática elemental de la lengua castellana* (San José de Costa Rica, 1914), y la más corriente en los tratados de *Gramática histórica* (Menéndez Pidal, Gómez y Torres, Brenes Mesén, García de Diego, etc.).

El ilustrado filólogo alemán R. Lenz, que ha reemplazado al no menos ilustre Bello en su cátedra de la Universidad de Chile, ha publicado un tratado de analogía que se titula *La oración y sus partes* (Madrid, 1920). Basándose en Wundt, filósofo alemán que en su *Psicología étnica* tiene dos tomos dedicados al lenguaje, estudia detenidamente las partes de la oración y sus accidentes, no sólo dentro del habla castellana, sino con frecuentes comparaciones a otros idiomas.

Y bien; suprimamos la *Analogía*, dirán algunos, cortando el nudo gordiano con más cómoda decisión que la de Alejandro. Mas esto no es posible, porque suprimir el estudio de las partes de la oración es suprimir la Gramática. Si no se quiere el nombre por inadecuado, se deja en blanco y quedamos todos de acuerdo. Es lo que ha hecho Lenz; lo que han hecho ya: Monto-

liu, en su serie de textos de *Castellano* (Madrid, 1924); Augé, en su serie de textos de *Grammaire* (París, Librería Larousse), y muchos otros de los gramáticos más modernos y autorizados, así españoles como de otras nacionalidades.

Y aquí surge otra cuestión : ¿ cuántas y cuáles son esas *partes de la oración*, o « partes del discurso », como las llama Augé ?

Si acudimos a los gramáticos y gramáticas para clasificar las palabras de acuerdo con su oficio gramatical, comprobaremos que todos reconocen que hay : artículos, sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos, participios, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones. Si hay quien divide en tres (Sánchez de Broza [siglo XVI], Novoa, Fernández Monje, Salvá, etc.), en cuatro (Benot : verbo, sustantivo, modificantes y nexos), en siete (Bello, Isaza, Gagini, Lenz, etc.), en nueve (Academia desde 1917, J. S. Flores, Ciró y Roma, Padilla, Montoliu, etc.), y en diez (Academia hasta 1917, Cortejón, de la Peña, Martínez García, Díaz Rubio, etc.), es sencillamente porque se agrupan o refunden algunas de las partes. Benot, por ejemplo, que da cuatro, agrupa así : verbo, sustantivo (sustantivo y pronombre), modificantes (artículo, adjetivo, participio y adverbio) y nexos (preposición y conjunción). La última innovación de la Real Academia es la supresión del participio que, como su nombre lo está indicando, participa de la función del adjetivo en sus accidentes y propiedades, y del verbo en su significación. Y si salgo de esta incursión limitada a los gramáticos de nuestra habla, para entrar a los de otros idiomas, siempre llegaría a los mismos resultados.

Por cierto que la mayor dificultad no está en la enumeración de las partes oracionales, sino en saber darles el alcance que a cada una corresponde. Pero me creo excusado de entrar en tales detalles, ya que sólo me he propuesto dar algunas indicaciones, lineamientos generales que puedan resultar de alguna utilidad en la reforma de los planes y programas de estudio que rigen la materia. He publicado un texto — a él puede recurrir quien desee mayores detalles — y *Analogía* he tenido que llamarlo ; texto que, sin apartarse del programa analítico que actualmente rige para el 2º año de los colegios nacionales, concilia en forma ecléctica las exigencias del programa y lo que establece la más

moderna ciencia del lenguaje ; y aunque al indicar a los escolares la bibliografía de la materia — libros que pueden consultar — señalo los principales autores de habla castellana, me toca declarar que más me han servido los autores extranjeros, los franceses especialmente, sin que ello importe desconocer los adelantos alcanzados por los alemanes.

Lo más importante y útil a la vez, como guía del buen decir, está en lo que podríamos llamar con toda propiedad *morfología*, estudio de la derivación y composición de las palabras y de todos los accidentes gramaticales (género, número, modos, tiempos y personas), lo que también se ha llamado *lexicología*.

Véase bien que no he nombrado los *casos*, la declinación. La Real Academia ha sacado el capítulo de los casos de la Analogía y lo ha llevado a la Sintaxis (edición de 1920 y siguientes); válgale el cambio, pero se me ocurre que más feliz habría andado si se hubiera olvidado de darles colocación. Todavía persisten muchos autores en presentar, como accidentes del nombre, el género, número y *caso*, cayendo en el error de aplicar al castellano la gramática latina.

Basta un ejemplo para comprobar la evidencia de tal error :

Nominativo : *dominus* (el señor) ;
Genitivo : *domini* (del señor) ;
Vocativo : *domine* (¡ oh señor !) ;
Acusativo : *dominum* (al señor) ;
Dativo : *domino* (a o para el señor) ;
Ablativo : *domino* (por, con, etc., el señor).

El castellano *señor* no ha sufrido variante alguna en su forma ; se convertirá en *señora*, *señores*, *señoras*, para distinguir el género y número.

Hasta el italiano, el idioma que más se parece al latín, como que es su descendiente más directo, no tiene accidentes que indiquen casos : *signore* (masculino singular), *signori* (masculino plural), *signora* (femenino singular), *signore* (femenino plural).

Donde podríamos advertir algún rastro de la declinación latina sería en nuestros pronombres : *tú* (nominativo), *te* y *ti* (acusativo y dativo), *contigo* (ablativo), *me*, *mi*, *se*, *si* ; pero esto resultaría una excepción, no una regla general.

Convengamos en que el caso gramatical no constituye un accidente de las palabras variables en nuestra habla. En castellano, como en francés y en italiano, no hay verdadera declinación.

En la nomenclatura gramatical que acompaña el decreto de M. Doumergue — del 26 de julio de 1910 — sólo se habla de casos en el pronombre, indicando el *caso sujeto* y *caso complemento*, con una N. B. que dice: « Se entiende por *caso* las formas que toman ciertos pronombres, según sean sujetos o complementos ». Y los más modernos textos, entre ellos los de Augé, que responden punto por punto a la nomenclatura y al programa que impone este decreto, tratan los pronombres y complementos sin mentar para nada ni los casos ni la declinación.

Algunos autores castellanos dieron en llamar *declinación* a las variaciones que sufren las palabras, así sea para significar distinto género o número, y acaso de aquí haya nacido el persistente error de contar al *caso*, al par del género y número, como accidentes gramaticales del nombre.

Es de indiscutible utilidad el estudio de los accidentes gramaticales, así del género y número como de los que corresponden a la conjugación (modos, tiempos, personas), a la formación de aumentativos, diminutivos, despectivos, superlativos, etc., como de todo cuanto se refiere a la derivación y composición; y es de lamentar de veras la anarquía que reina entre los autores respecto a la nomenclatura, alcance y significación precisa, hasta de los términos más elementales, como *afijo*, *sufijo*, *desinencia*, *inflexión*, etc. Convendría deslindar con toda seguridad y acierto esta terminología, sea por una asamblea de entendidos (y ¡cuidado con los entendidos, que casi siempre están animados por el morboso anhelo de criticar para demostrar erudición!) o por un ministro de instrucción pública que quisiera preocuparse en estas cuestiones con toda la suficiencia y erudición que cabe suponer en quien desempeña tan altas funciones.

Creo que, si desde la escuela primaria se dieran estas nociones con acierto y provecho, no veríamos tanta licencia y tanto error como cunden por todas partes en las más simples cuestiones gramaticales. Es elemental, por ejemplo, que la formación del plural agrega *s* a las voces terminadas en consonante;

observando esta ley natural mal podrían medrar el plural *clubs*, inglés o francés, si se quiere, y no castellano, ya que nuestra habla requiere *clubes*, como de *querub* hacemos *querubes*; en la misma condición estarán *dollars*, *reporters*, *revolvers*, etc., que debidamente castellanizados, darían, *dólares*, *reporteros* o *repórteres* (si no se acepta al *reportero*, que tiene ya la sanción académica), *revólveres*, etc.

Si desde la escuela primaria damos en adiestrar a los alumnos en la formación de palabras, derivación y composición, acaso dejemos de ver en nuestros diarios y publicaciones de todo género, y en nuestra cotidiana conversación voces tan exóticas como *sport* y sus híbridos derivados *sportista*, *sportivo*, *sportismo*, etc., que jamás podrán conciliarse con nuestra índole idiomática y que están usurpando, sin necesidad ni razón alguna, el lugar de los términos castizos *deporte*, *deportista*, *deportivo*, *deportismo*, etc.

Se dirá que nuestra conjugación es complicada, ciertamente; pero hay que conocerla, y para ello nada mejor que la clasificación de Bello. Tanto es así que la misma Academia, desde 1917, ha dado en plegarse a ella, ya que ahora sólo difiere en la nomenclatura: el pretérito perfecto, por ejemplo, que antes equivalía al pretérito, antepresente y antepretérito de Bello, ahora se ha desdoblado en pretérito perfecto (= antepresente), pretérito indefinido (= pretérito) y pretérito anterior (= antepretérito); y es fácil comprobar que siguen resultando más claras, fáciles y adecuadas las denominaciones de Bello.

Y aquí se me presenta una ocasión de demostrar la utilidad que aportan los estudios gramaticales como recurso para mejorar el decir: el futuro y antefuturo de subjuntivo están colocados en la estantería gramatical, diremos así, mas se les deja en blanco al hablar y escribir, tal como si no existieran. Di en usar en mis clases el procedimiento intuitivo que ahora está en mis textos, para mostrar la formación de los modos y tiempos; y me resultaba fácil probar a mis alumnos que el futuro del subjuntivo es un futuro hipotético, indispensable para la propiedad de ciertas expresiones, como que indica una acción venidera que puede realizarse o no realizarse; así, en la expresión « *venga quien viniere* », resulta apropiada esta forma porque se trata

de un futuro que es supuesto o hipotético. Adviértase en los buenos escritores el uso acertado de esta forma verbal, desconocida o impropriamente empleada por quienes no se preocupan de la Gramática: « *Suceda lo que sucediere, cuenten Vds. conmigo* » (de *Tiempos de la Patria Vieja*, novela histórica de la peruana Angélica Palma, cap. V, pág. 82); « *Sea como fuere, señor Director, el hecho es que...* » (de *Nuevas críticas negativas*, por Nicolás Coronado, pág. 150), etc.

Puedo asegurar que mis alumnos, después de ser recordada la condición de este tiempo y modo verbal, ponían buen cuidado en darle el uso apropiado, especialmente al redactar sus composiciones... Mas veo que estoy descendiendo a consideraciones de orden particular, y no es éste el objeto del presente estudio, aunque nunca holgará el poder ir mostrando que la enseñanza gramatical aporta notorio aprovechamiento para el mejor decir.

A propósito del *voseo*, tan arraigado en nuestra habla popular, reconoce Lenz en el folleto que he citado — y esto corrobora las esperanzas de Capdevila (véase *Babel y el Castellano*) — que gracias a la acción educativa de la escuela, ya que no exclusivamente por las lecciones gramaticales: « El voseo, en Chile, ha desaparecido por completo de la clase media, i se está perdiendo cada día más aún (estas tres palabras están sin tilde) entre los obreros. En Buenos Aires i en la mayor parte de las Repúblicas (yo pondría *r*) americanas todavía (en el original no hay acento) es corriente en el lenguaje familiar de las clases acomodadas. Lo que en Chile más (sin acento) que en ningún (sin acento) otro país (sin acento) se aparta del uso castellano es la pronunciación (sin acento). Pero también (sin acento) en este respecto se nota progreso lento » (1). En las clases de crítica pedagógica que me tocaba dar como director de Escuela Normal, admitía que el maestro de 1^{er} grado diera en tutear a los alumnos, como medio de conceder mayor familiaridad, pero con especial condenación del *voseo* y de las arcaicas formas verbales que lo acompañan. Si esta práctica se extendiera a los

(1) Toda la acentuación del folleto corre pareja con este párrafo. Es que el profesor Lenz desprecia demasiado la importancia que puede tener la Gramática como recurso para mejor hablar y escribir.

primeros grados de todas las escuelas, fácilmente formaríamos el hábito del uso correcto que ha llegado a prevalecer en Chile, según informa Lenz.

Entremos a la *Sintaxis*. A esta denominación no hay tacha que oponerle, significa « coordinar »; y esto es lo que estudia la parte de la Gramática que así se designa.

El nombre podrá permanecer inconvencible, pero el plan y la forma de tratar el asunto o doctrina de esta parte gramatical ha variado fundamentalmente en las últimas ediciones de la *Gramática* de la Academia (las de 1920 y 1924, que son iguales).

La *concordancia* no puede variar, obedece a leyes naturales que hay que cumplir; se cae en imperdonables solecismos si se las descuida. Tanto es así, que el decreto del ministro Leygues, de 26 de febrero de 1901, decreto a que ya me he referido, lleva anexa una lista que determina cómo deben resolverse los casos dudosos que pueden presentarse en la concordancia del francés. Y hay en esta lista casos especiales que bien podrían aplicarse a nuestra habla, por ejemplo, el que dice: « Todas las veces que el *colectivo* está acompañado de un complemento en plural, se tolera la concordancia del verbo con el complemento. Ejemplo: *un poco de conocimientos basta o bastan* » (1). Y lo mismo ocurre cuando se advierte que « el uso actual construye el verbo en singular con el sujeto *más de uno*, y se tolera tal construcción aun cuando *más de uno* esté seguido de un complemento en plural. Ejemplo: *más de uno de estos hombres estaba quejoso o estaban quejosos* » (2).

(1) Siempre hemos entendido que esta tolerancia tiene su razón de ser, desde que permite referir el verbo al sujeto o al complemento, según la importancia o preferencia que concedamos a uno u otro de estos elementos oracionales. Si decimos: « *una manga de langostas desoló la pradera* », hacemos concordar el verbo con el sujeto gramatical porque es el conjunto lo que nos impresiona, lo que más nos llama la atención; unas pocas langostas no nos preocuparían. En el ejemplo: « *un grupo de foragidos derribaron el monumento* », cabe en plural el verbo desde que puede bastar uno sólo de los foragidos para consumir la fechoría.

(2) Y hay que convenir que va en ello, así en francés como en castellano, la fuerza del uso, ya que la lógica pide el plural; puesto que, si hay *más de uno*, dos han de ser, por lo menos, los actores.

Es de innegable importancia esta parte de la Sintaxis. Hasta contribuye su estudio a dar precisión al habla y es realmente lamentable que no esté aún debidamente reglamentada por los gramáticos. Para citar siquiera un caso de discrepancia vaya éste: Bello, en su *Gramática*, pide el verbo en plural para los casos en que los nombres que constituyen el sujeto estén relacionados por la preposición *con*, y da este ejemplo: « *la madre con el hijo fueron arrojados a las llamas* ». Lo cierto es que el uso resulta vario y habría que tolerar las dos concordancias; pero, desde que no podrá decirse: « *la madre fueron arrojados a las llamas con el hijo* », lógico paréceme que debe primar la concordancia en singular.

En el *Quijote* (II, XI. *Guía del buen decir*, pág. 139 de la 2ª edición) se tiene este ejemplo: « *la muerte con todo su escuadrón volante volvieron a su carreta* »; pero Clemencín, en sus sabios comentarios, se encarga de advertirnos que debió escribirse « *volvió* ». En las primeras ediciones de esta magna obra de Cervantes se lee: « *salió la ventera, su hija y Maritornes a despedirse de D. Quijote, fingiendo que lloraran de dolor* » (I, XLVII); hay que reconocer que, por más vueltas que se le de a esta construcción, no pasa el número del verbo. Pues bien; en la edición popular publicada por Calleja (Madrid, 1905), se ha tenido el buen tino de salvar el solecismo echando mano de la preposición *con*; se ha estampado: « *salió la ventera con su hija y Maritornes...* », y debemos convenir en que no habrá objeción a tal concordancia.

Hace algunos años — y vuelvo al ejemplo de Bello — una pobre mujer se arrojó al Riachuelo llevando un hijo en los brazos y otro, pequeñuelo también, de la mano. Sólo la madre pudo ser salvada y, al juzgarla, se presentó un original caso jurídico... para mí resultó más entretenido el caso gramatical, la concordancia de los diarios que relataron el suceso. « *La madre con sus hijos se arrojó al Riachuelo* »; ésta es la que consideré correcta, porque nos está diciendo que la acción deliberada y consciente correspondió a *la madre* y no a los inocentes *hijos*. Si éstos hubieran sido mayores, y con pleno discernimiento hubiesen ido a echarse al agua con la madre, entonces sí hubiera sido el caso de decir « *la madre y sus hijos se arrojaron al Riachuelo* »...

Ya puede colegirse cuán útil nos resultaría un decreto ministerial como el de Leygues o Doumergue.

La Real Academia, en las dos últimas ediciones de su *Gramática* que traen tan reformada la Sintaxis, poco ha mejorado el capítulo que estudia la concordancia. Es cierto que ha salvado aquello de que « el adjetivo ha de concordar con el sustantivo en *género, número y caso* » (pág. 214, ed. de 1916), pues ahora establece que « el adjetivo concierta con el nombre en número y terminación genérica » (pág. 177, ed. de 1920) y lo mismo el artículo y participio. Con todo, queda aún mucho que mejorar para que su doctrina pueda resultar definitiva.

Del *régimen* ya había dicho Cejador (1) que es algo « huero ». En verdad que la natural dependencia de las palabras es tan relativa, que resulta difícil, si no imposible, reducirla a preceptos o reglas útiles. Analizando cualquier párrafo, se ve al punto que la misma palabra que aparece como *regida* respecto a unas voces, resulta *regente* respecto a otras; y ni siquiera llegaron a ponerse de acuerdo los gramáticos sobre si el artículo había de contarse como regido o regente del nombre que determina. Es el caso que el capítulo del régimen ya no está en las nuevas ediciones de la Gramática de la Academia, ni se nombra para nada. Ahora, esa relación o dependencia entre unas y otras palabras va estudiada al considerar *los complementos y las oraciones*.

De la parte que se llamó *construcción*, quedan sin variar las *figuras* comprendidas en la *sintaxis figurada*. La construcción *directa* o *regular*, es ahora *descendente*. « Tal es la característica propia de la Sintaxis castellana y de todas las lenguas que, como la nuestra, tienen la construcción llamada *descendente*, que es aquella en la cual los vocablos se ordenan en la oración de manera que cada uno venga a determinar al que lo precede; y este orden es el que, según los gramáticos, se llama Sintaxis regular, en oposición a la Sintaxis figurada, en que aquél no se observa » (*Gramática* de la Academia, 1920, pág. 169). Di-

(1) Se me objetará que la ciencia de Cejador es muy discutible. Es, en materia filológica, lo que Benot en la gramatical. Se trata de innovadores que no han logrado formar escuela, pero que nos ofrecen sabias observaciones muy dignas de ser tenidas en cuenta.

chosos tiempos de reparación los que vamos corriendo; ya que con cambiar una palabrita pueden quedar todos conformes, esto de cambiar *directa* o *regular* por *descendente* tiene, a mi ver, tanto valor como el de suplantar la voz *oficio* con *función* gramatical. El caso es cambiar, reformar, aunque no se reforme nada... y he aquí, una vez más, por qué insisto en que debemos reformar por evolución y no revolucionariamente. Hay que acordarse de los que vienen estudiando la materia y conviene no enredarles demasiado la madeja.

Entraremos al estudio de las *oraciones*. Sus elementos esenciales ya no son tres como enseñó Aristóteles: sujeto, cópula y atributo; y ya no se insiste en que al decir «yo estudio», queda entendido «yo soy estudiando». Las partes esenciales de la oración son ahora (Academia) dos: *sujeto* y *predicado*; y éste (el predicado) puede ser *verbal* (yo estudio) o *nominal* (yo soy alguacil). El verbo copulativo — ser o estar — sólo sirve «para indicar el tiempo en que el predicado nominal conviene al sujeto»; y hasta suele suprimirse: «el mejor camino, el recto», «Quién más honesto y más valiente que el famoso Amadís de Gaula» (del *Quijote*, II, I), etc.; de aquí que no se le tenga en cuenta como parte esencial de la oración.

Entiendo que la nueva *Gramática* de la Academia, si bien nos ha librado del inútil régimen y de innecesarias nociones sobre la construcción, ha extendido y complicado demasiado el estudio de las oraciones y de los complementos, y más que todo en la parte que llama *Sintaxis de la oración compuesta*. Trabajo le doy al profesor de enseñanza secundaria o normal que quiera inculcar todo esto a sus alumnos... Y aquí me acuerdo de la valiente encuesta de *El Diario Español* — en que me tocó actuar — llamada a deslindar si debía ser aprobado por el Ministerio de Instrucción Pública como libro de texto, esta *Gramática*: es y será siempre innegable libro de consulta; mas ¡librenos Dios, con todos los ministros, de que venga a imponerse a los escolares como texto obligado!

Tendamos nuestra mirada hacia los autores que más se han venido preocupando de la enseñanza gramatical: en Francia (Claude Augé, Brunot, etc.); en Inglaterra y Estados Unidos

(Enry Sweet, H. Gray Buehler, etc.) y en otros países, y se verá que no conceden a esta parte la predominante extensión que le da la Real Academia. En Francia, se ha venido discutiendo la importancia del *análisis lógico*, análisis que corresponde a esta parte de la Gramática, y se ha propendido a simplificarlo; esta misma tendencia es la que debe primar en la Argentina, ya que es indispensable enseñarlo en los cursos normales; por ejemplo, desde que está impuesto en los planes y programas de algunas escuelas primarias.

Aquí voy a detenerme un instante.

— Y ¿qué es el *análisis lógico* ?...

Muchos dan en calumniarlo y ni lo conocen siquiera.

Se ha contado como *análisis lógico* el estudio de las proposiciones, de sus elementos esenciales y accesorios y, en especial, la clasificación de las oraciones según su importancia, coordinación o subordinación.

El tratado de *Análisis gramatical y lógico*, por S. Aguilar, editado por primera vez en Valencia en 1879, es el texto que más se ha seguido en los países de habla castellana; y tanto en esta obra como en muchas otras que estudian esto mismo, así en Hispano-América como en Francia y otras naciones, se tratan separadamente el análisis gramatical y el lógico... Y vengo a decir que no veo la razón de tal aparte: el *análisis lógico* es análisis gramatical sintáctico, y acaso el más gramatical de los análisis sintácticos.

Tomemos la clasificación de las oraciones que se ha contado como más lógica (clasificación según el rango en el discurso, importancia, coordinación o subordinación), porque se atienden de preferencia las ideas y juicios antes que las palabras encargadas de su representación; y fácil será comprobar que es la más gramatical de las clasificaciones sintácticas.

Ya se habrá advertido, de acuerdo con lo que establece la *Gramática* de la Academia en sus últimas ediciones (1920, 1924 y 1928), que esta clasificación se relaciona con el estudio de las *funciones* (u oficios) gramaticales de las palabras o frases, desde que la coordinación de las oraciones principales se basa en las *conjunciones* que las enlazan (*copulativas, disyuntivas,*

adversativas, causales, etc.); y en cuanto a las subordinadas, adviértase que tenemos las adjetivas (o de *relativo*), llamadas así (antes se llamaron *incidentales*) por la función que tienen en la cláusula, paralela o semejante a la que corresponde al *adjetivo* :

Función adjetiva

<i>La flor</i>	perfumada	palabra (complemento).
<i>La flor</i>	de grato perfume	frase (complemento).
<i>La flor</i>	que tiene grato perfume	oración subordinada adjetiva.

En igual condición están las sustantivas, equivalentes a un *complemento directo* o un *sujeto* ; y las adverbiales o circunstanciales, según podemos comprobar en estos ejemplos :

Función adverbial

<i>Llegaron</i>	anoche	palabra (complemento).
<i>Llegaron</i>	en plena noche	frase (complemento).
<i>Llegaron</i>	cuando era de noche	oración subordinada adverbial o circunstancial.

¿ Se quiere un análisis más gramatical?...

Para completar este análisis gramatical y sintáctico, nos bastará continuar estudiando el discurso de acuerdo con cuanto trata la Sintaxis; hemos de agregar, por tanto, la clasificación de la oración según la naturaleza del verbo, y según su *forma de enunciación*, y hemos de estudiar la *concordancia*, la *construcción*, el *régimen* (si se persiste en contarlo) y las figuras o vicios sintácticos.

Baste lo dicho para comprobación de que el *análisis lógico* es, simplemente, una parte del análisis gramatical sintáctico.

Fácil es colegir de cuanto dejamos anotado respecto a la Sintaxis, que la *concordancia* es de valor inmediato como recurso útil para el mejor decir; todo el estudio de las *proposiciones*, inclusive por cierto cuanto atañe a lo que se ha llamado *análisis lógico*, tiene preponderante importancia mediata, resultará de evidente provecho como gimnasia mental, como contribución para formar el criterio de los educandos, a condición, por cierto, de que se enseñe debidamente.

Entremos a la *Ortología* o *Prosodia* y a la *Ortografía*. La Academia, que tan importantes reformas ha introducido en las nuevas ediciones de su *Gramática*, ha dejado estas partes tal cual estaban y dice en su advertencia preliminar: « Las innovaciones proyectadas para la Ortografía y la Prosodia no podían alcanzar a esta edición (son tres iguales: las de 1920, 24 y 28), ni eran tampoco de inmediata urgencia »... ¡ Vaya si son de urgencia! Hay mucho que enderezar y corregir en estas dos partes de la *Gramática* para que ellas estén de acuerdo con cuanto impone la más moderna ciencia del lenguaje, llámese ésta Lingüística, Filología, Gramática histórica o Gramática comparada, y especialmente en cuanto corresponde a la Fonética (o Fono-logía) y a la Etimología.

Conciliando, en todo lo que es posible, los nuevos programas analíticos impuestos para la enseñanza secundaria con lo que manda la ciencia del lenguaje he escrito un texto, *Ortología y Ortografía*, que ya está en uso — aprobado por el Ministerio de Instrucción Pública — en el 1^{er} año de los colegios nacionales. Trato lo que he venido enseñando en mi cátedra, y los profesores que ahora ponen en práctica este nuevo texto podrán certificar si hay en todo lo que explico y en los ejercicios que indico algo que pueda resultar inútil o abstruso, o que pueda chocar con la más moderna ciencia del lenguaje. Claro es que, en algunos puntos, el concepto de la sílaba, por ejemplo, vale más, en mérito de la claridad y sencillez, atenerse a la Gramática tradicional con las enmiendas del caso; ante todo, ya no puede aceptarse la definición corriente « letra o conjunto de letras que se pronuncian en una sola emisión de voz » porque resulta errónea (véanse las razones en *Pronunciación española*, por T. Navarro Tomás). Conviene saber dividir las palabras en sílabas, tanto para el silabeo, obligado desde los primeros pasos de la lectura, como para conocer por dónde puede seccionarse una palabra que venga a quedar hacia fin de renglón. El eminente lingüista francés J. Vendryes (*El Lenguaje*, cap. III) sostiene que « tan pueril sería pretender fijar la división entre una y otra sílaba, como querer determinar en qué punto preciso se encuentra el fondo de un valle entre dos montañas »; y hay no poca disparidad entre los autores que más han ahondado estos estudios.

Debemos atenernos a las consabidas reglas, fáciles de inducir prácticamente :

1ª, *a-ma, fe-cha, ca-lla, co-rro, a-te-o*, etc. : una consonante que está entre dos vocales forma sílaba con la siguiente;

2ª, *is-la, al-ta, ex-ten-so*, etc. : si son dos las consonantes, puede unirse una con la vocal anterior y otra con la siguiente; mas si se trata de una licuante y una líquida, ambas corresponderán a la vocal que sigue (*a-bra, o-tra, a-pre-tar*, etc.);

3ª, *as-tro, ins-tru-men-to, obs-truc-ción, im-plo-rar*, etc. : cuando hay más de dos consonantes, corresponderán siempre a la vocal siguiente la licuante y la líquida ;

4ª, *Nos-o-tros, in-ú-til, des-un-cir, sub-ra-yar*, etc. : en las palabras compuestas se separarán los elementos componentes.

Para el caso en que se juntan dos o tres vocales, se ve la distribución que corresponde al tratar los *diptongos* y *triptongos*; punto éste que peca de vago e inconexo, a más no poder, en la *Gramática* de la Academia.

Al clasificar las sílabas según la colocación de las letras, corresponde ahora hablar de *abiertas* (antes *directas*) y *cerradas* (antes *inversas* y *mixtas*); y al tratarlas conforme al acento hay que dividir en *tónicas* (acentuadas) y *átonas* (sin acento), y éstas pueden contarse como *protónicas* y *postónicas*.

Me resulta inoficioso el continuar con estos detalles, desde que quien quiera conocerlos puede recurrir a mi texto.

En la *Ortografía* hay mucho que depurar. Hasta en lo más elemental, la reglamentación del acento ortográfico, falla el texto académico. Sorprenderá esto, pero es así; y ya he tenido ocasión de indicarlo con no poco detenimiento en mi *Guía del buen decir* (cap. XIV); aunque circulan varios millares de esta obra (como que toda la 1ª edición de *La España Moderna*, de Madrid, se agotó completamente), parece que los señores académicos no se han dignado darle un vistazo siquiera. El caso es que persisten los errores que he señalado... ¿Se quieren algunos? Vaya éste : « En las voces agudas donde haya encuentro de vocal fuerte con una débil acentuada, ésta llevará acento ortográfico, v. gr. : *país, raíz, baúl, Baíls, Saúl* »... ¿ Y por qué no ha de cumplirse esta regla con *reir, sonreir, desleir, freir* y otros infinitivos que la Academia escribe así, sin tilde?... ¿Hasta cuándo dejará sin

enmendar la errónea regla que le ha tocado, en su mala suerte, al adverbio *aun*?... Por algo se ve comúnmente mal acentuada esta voz en la producción literaria, y buena culpa lleva la Academia ya que trae tan descuidada la reglamentación del uso del tilde, uso que podría aprenderse en menos de un cuarto de hora; y a pesar de ello hay tantos escritores, y hasta maestros, que llegan a viejos sin conocer la debida acentuación... Pero, veo que reincido en minucias y no era éste mi objeto. Con todo, las bases, para ser firmes y seguras, no deben fallar por ningún lado, hay que empezar por el cuidado de los detalles.

Y bien, aunque muy a la ligera, creo dejar señalada la reforma que puede caber en cada una de las partes que se asignan a la Gramática.

El día que tocara reformar los actuales programas, no sé a quiénes habría que temer más, si a los maestros rutinarios o retrógados, cristalizados con las nociones que imponen las viejas gramáticas tradicionales, o a los innovadores más avanzados, o a los que miramos hoy como los más grandes sabios. Rodolfo Lenz, consagrado como el más eminente filólogo de Chile — donde han habido y siguen habiendo muy buenos filólogos y gramáticos — ha escrito, como ya he advertido, una analogía, o sea *La oración y sus partes*, apoyándose en su sapientísimo compatriota Wundt; mas ¡cuidado con los grandes filósofos, así se llamen Wundt, como Keyserling, Benedetto Croce u Ortega y Gasset!... Lenz, de acuerdo con su luminoso maestro, el gran Wundt, nos define el nombre o sustantivo estableciendo que es « toda palabra que sirve de sujeto activo o pasivo de una proposición » (pág. 115)... y cuando forma parte del predicado, o atributo, o de sus complementos ¿qué es?... En la página 45 ha dicho: « Lo mismo es el caso cuando el atributo es un sustantivo: *el árbol es una encina*. En tal caso, hay una correspondencia completa entre sujeto y atributo ». Y en la página 261, al indicar que: « El *sustantivo* sólo denomina simplemente una sustancia, una cualidad o un fenómeno » es cuando más se acerca a la verdadera definición... Muy extenso nos resultaría el comentario que esto puede motivar; ya por carta, privadamente diremos, lo hemos discutido con el autor. Sea como fuere, lo

cierto es que al salir de la definición repetida a través de tantos siglos, no ha sido para simplificar, precisar o mejor aclarar el asunto, sino todo lo contrario, para confundirlo, para complicarlo por lo menos ; por algo les teme a las definiciones el conde Keyserling; y por esto repito ¡cuidado con los grandes filósofos!... Y eso que no entro a juzgar a Croce, seriamente discutido por Montoliu y parafraseado a su sabor por el novel escritor que nos ha dado *El idioma de los argentinos*, obra premiada oficialmente, acaso por la ocurrente e irrespetuosa clasificación del insigne « Almafuerte » (¡el poeta compadre!!), ya que no habrá sido por los méritos de su pseudogramática. ¡Y qué resultaría si así como se ha consagrado oficialmente esta obra (hablo de *El idioma de los argentinos*), se da en encomendar al laureado autor la reforma de los discutidos programas que rigen la enseñanza de nuestro idioma patrio!...

Volviendo a las definiciones, ¿quién no tiene un concepto cabal de lo que es la *palabra*?... Sin embargo, no hay una definición que conforme a todos. Lenz, siempre apoyándose en la sapiencia de Wundt, nos da la siguiente, que dista de ser breve y precisa: « La *palabra* es una subdivisión de la oración que se compone de un grupo de sonidos completamente invariable, o variable en la terminación, y que corresponde a cierta unidad de sentido » (pág. 69). Por esto, en mis lecciones de *Castellano* he tratado siempre de inculcar claros conceptos, dejando que el alumno llegue a las definiciones por propia inducción, o eludiéndolas, cuando esto no era posible, tal como nos lo ha venido a aconsejar Keyserling.

Noto que me he extendido demasiado y voy a reunir aquí cuanto he venido indicando.

1° Toda reforma que se intente en los planes y programas de castellano ha de ser progresiva, debe ser resuelta por evolución y no revolucionariamente.

2° Conviene establecer cierta unidad o correlación entre la enseñanza gramatical que se imparte en la escuela primaria y la que corresponde a la secundaria y normal, y aun con la superior o universitaria. Debe propenderse, por lo menos, a que no haya discrepancia alguna en estos estudios.

3° La Gramática investiga la estructura del lenguaje y nos sirve para mejor hablar y escribir; el educando ha de llegar por propia inducción, mediante el estudio de la producción literaria y debidamente guiado por el maestro, al conocimiento de los principios y reglas que puedan resultarle útiles.

4° Corresponde, especialmente en la iniciación de esta enseñanza, el método analítico, vale decir, hay que ir de la oración a las palabras y después a sus elementos (sílabas y letras). Entiéndase bien que esto no implica la obligación de enseñar primero Sintaxis, después Analogía, Ortología y Ortografía, porque esto de las partes de la Gramática es cuestión que hay que rever.

5° La voz *Analogía* no condice con las cuestiones que trata esta parte de la Gramática, y hasta falla la definición académica. Sólo por respeto a la tradición puede mantenerse tal nombre; pero los autores más modernos dan en omitirlo: hablan de *las partes de la oración*, conocimiento que es fundamental, y entran a la morfología (o lexicología) en cuanto se refiere a composición y derivación, accidentes gramaticales, etc.

6° El estudio de la *Sintaxis* no puede desligarse de lo que se trata en la *Analogía*. Se suprimen el régimen y nociones sobre la construcción que resultan inútiles. Merece preferencia la concordancia por su valor inmediato como recurso para favorecer el buen decir. En el estudio de la oración, de sus elementos esenciales y accesorios y de las relaciones entre unas oraciones y otras, inclusive lo que se ha llamado *análisis lógico*, conviene guardar cierta medida, no excederse ni complicar tal investigación, porque dado su fin mediato, formación del criterio o aptitud de razonar, es asunto que ha de tener, ante todo, precisión y claridad.

7° En la *Ortología* y *Ortografía*, partes de la Gramática que aun no ha reformado la Academia, hay mucho que innovar para que no disientan con cuanto tratan la fonética (o fonología) y la etimología, en la más moderna ciencia del lenguaje.

JUAN B. SELVA.



PRELUDIOS A UNA SUPERACIÓN DE « LA LIBERTAD CREADORA »

« Sólo en una conciencia oprimida nace
la protesta. »

KORN.

Si alguna vez se quisiese buscar un emblema para el escudo del autor de *La libertad creadora*, ninguno más adecuado que la espuela, ilustre símbolo de la caballería, estilización dorada del ímpetu que tiende infatigable a lo más alto. Porque eso es él : torbellino bélico que busca en la refriega el camino de su plenitud.

De ahí también que un libro de nuestro Alejandro Korn sea un presente y una obligación. Dádiva cuya piedra más preciosa está precisamente en implicar un compromiso. Todos sabemos a qué nos obliga una cualquiera de sus palabras : a desenvainar el fierro, a parar y contestar el golpe. El doctor Korn es la conflagración; no intentemos vanamente eludirla : entremos a ella.

No siente el autor ninguna debilidad por los vanos planeos en el aire enrarecido de la mera dialéctica. Ama y se detiene en el sobrio saber que espeja la mansa certeza « que no se apoya en una argumentación sino en los datos directos que, por evidentes, todo examen de conciencia ha de confirmar » (104). No se deja engañar por sus íntimos anhelos. Separa heroicamente la tierra firme que pisan sus plantas y los mundos ideales que en la razón teje la fantasía, por encargo de la voluntad. No es que deje de interesarse por estas últimas cuestiones. Por el contrario, ha caminado largo tiempo entre ellas ; tiene la piel curtida por sus ásperos contactos. Y, precisamente, es porque tiene una larga experiencia de lo especulativo, porque cree saber lo que ello es

y vale, que tan enérgico brota de él, su afán de distinguir lo que se sabe de lo que se cree, la filosofía de la opinión.

Tenemos de esta manera lograda una de las más grandes características del libro : firme propósito de atenerse a los datos de carácter intuitivo. Encontramos, pues, en el doctor Korn, esa nota distintiva de las mejores mentes contemporáneas : afán de salir a un empirismo auténtico, que no sea una baratija ingenua, como el tan cacareado empirismo que corrió de mano en mano el siglo pasado.

Primer paso del filosofar es advertir que todo lo que conocemos no es algo independiente de la conciencia, sino que está en ella como su contenido. Más aún : fuera de la conciencia ni siquiera es posible concebir algo (págs. 24 y 25). De aquí que, teóricamente, no sea lícito afirmar, ni como postulado, la existencia de « una cosa en sí » ; hacerlo equivale « tan sólo a un acto de fe, residuo irracional del realismo ingenuo » (pág. 29). Como se ve, nuestro autor, al pisar en la conciencia como en una isla, con gesto decidido quema la nave que pudiera volverlo al viejo, transitado continente de las « cosas en sí mismas ». Antes de entrar en el templo, como en cumplimiento de un ritual exigido por los tiempos nuevos, considera necesaria la purgación de todo realismo.

No comparte sin embargo la posición del idealismo subjetivo, entendiendo por tal aquella escuela que eleva al sujeto a potencia creadora del objeto, convirtiéndolo así en una manifestación del *yo*, tal como ocurre en Fichte, por ejemplo (pág. 29). Tan cierto como que toda realidad es un hecho de conciencia, es también que el objeto no puede ser asimilado por el sujeto ; ni lo contrario tampoco. Nuestro autor cree agotada la polémica entre realismo e idealismo, en punto a los intentos de suprimir uno de esos términos, subsumiéndolo en el otro.

Al volvernos hacia la conciencia, lo primero que ella nos atestigua es la oposición de dos elementos irreductibles : el *yo* y el resto, el *no-yo*.

Pero antes de mostrar las características con que se nos presentan ambos términos, es imprescindible una aclaración fundamental. Este desdoblamiento de la conciencia, es la obra del

análisis intelectual. La inteligencia, y en consecuencia nosotros, no puede asimilar nada si no lo dualiza: « sin la polarización dual no comprendemos nada » (págs. 107 y 118). « El dualismo es la base y condición del conocimiento » (pág. 119). Esto no es decir, sin embargo, que deba ser igualmente la condición de las cosas mismas, tal como ellas puedan ser, con independencia de nuestro conocimiento. Quiere decirse, pues, que el dualismo irreductible que el doctor Korn ha establecido entre sujeto y objeto, no tiene sino un alcance gnoseológico. De ninguna manera se pretende hacer de ellos entidades ontológicas, dando así a la oposición un alcance metafísico.

Por otra parte, quede sentado, que tanto el sujeto como el objeto, en cuanto se les presenta como unidades y algo relativamente estable, sólo tienen el valor simbólico de las abstracciones (págs. 102, 103, 44). Lo que la conciencia nos atestigua inmediatamente es « un proceso, una acción, un devenir, un fluir y un confluir continuo » (pág. 44). En ella no hay nada que no sea cambiante, tornadizo. Aun la conciencia misma, sólo abstractamente puede ser concebida como una unidad fija, pues, en su manifestarse primario, se da como conciencia concreta; esto es, como actualidad siempre diversa a sí misma.

Pero si todo se reduce al contenido de la conciencia; si fuera de ella no es posible ni siquiera concebir alguna cosa ¿ no caerá el doctor Korn en el solipsismo? El mismo autor previene la pregunta y se apresura a declarar en qué forma cree estar fuera de la zona peligrosa: « No tropezamos con el escollo del solipsismo, inevitable para el idealismo subjetivo, pues no hemos identificado al *yo* con la totalidad de lo existente » (págs. 85 y 86). « Perturba aquí como siempre el error egocéntrico que considera al conocimiento como función del *yo*, en vez de advertir que el conocimiento equivale al contenido de la conciencia en su totalidad. De ahí las disquisiciones estériles del realismo y del idealismo subjetivo. Tan evidente como que el ser es idéntico al pensar, lo es también que el pensar no es exclusivamente subjetivo » (pág. 42). Pasajes como éste, en efecto, se encuentran en *Los ensayos*, afirmando una y otra vez, que la conciencia no se agota en el sujeto, sino que es, con igual evidencia, con-

ciencia del objeto, como que éste es el correlativo necesario de aquél. Pero ¿es esto suficiente para evitar el solipsismo?

Las escuelas idealistas, luego de la experiencia de Berkeley, se apresuraron a sortear la dificultad mediante la teoría de la « conciencia en general ». Las dificultades que presenta su fundamentación son conocidas : no puede tener un origen intuitivo, (pues de este lado sólo se nos atestigua una conciencia particular) ni ser tampoco el fruto de la argumentación, porque la validez de ésta ya la presupone. Todo esto no viene al caso sin embargo, pues nuestro autor, cuando habla de la conciencia, entiende referirse a la particular, psicológica: « intuimos únicamente el proceso de sus manifestaciones; menos aún, la serie que se desarrolla en la *conciencia individual* » (pág. 85). Pero si es así, si no me equivoco al interpretar esta gnoseología ¿no resulta que es insuficiente para el propósito su distinción de sujeto y objeto, ya que ella, a pesar de todo, es lo que se da en una conciencia particular que, como lo sostiene el doctor Korn, no se agotará en ser conciencia del sujeto o autoconciencia, sino que siempre será conciencia *mía*, de esta pelusa de cardo, que con su *yo* y su cuerpo vive en un lugar del tiempo y el espacio? Y ¿cómo de lo que me enseña « la » conciencia « mía » acerca de un *yo* que existe opuesto y rebelde a un mundo, salgo al conocimiento de otros *yo* que, fuera mi conciencia, sufren, se rebelan y sueñan ?

Tan necesaria como la previa depuración de todo germen realista es, para el doctor Korn, la clara delimitación del solar destinado a la filosofía. No se trata de la distinción que aún a comienzo de este siglo, en una vergonzosa bajante de las aguas de la cultura, fué necesario realizar ante la tozudez cientificista. No ; no es cuestión aquí de gritar la irreductibilidad del recinto filosófico frente al científico. La cuestión que ahora va a plantear el autor de *La libertad creadora* es reyerta genuinamente casera : regocíjense los cientificistas.

« Distingamos primero — dice en la página 96 — entre lo que sabemos y lo que inferimos, entre el hecho que nos ofrece la experiencia y la teoría metaempírica que le agregamos, es decir, separemos la metafísica como una disciplina especulativa y establezcamos oportunamente su posibilidad y su valor ».

« Conscientes del carácter ambiguo de los dualismos, no podemos, sin embargo renunciar a su empleo. Sólo nos queda el recurso de ser prudentes en la elección. Para nuestro objeto elijamos dos... En primer lugar distingamos lo real de lo ideal. Sea real cuanto concebimos en el espacio y en el tiempo; ideal aquello que imaginamos desvinculado de estas condiciones. Cedemos lo ideal a la metafísica, dueña del problema ontológico. »

« A la realidad tempoespacial vuelve a partir la oposición fundamental del sujeto y del objeto, conceptos correlativos pero bien delimitados. No hipostasiamos a ninguno de los dos » (páginas 145 y 146).

Frutos de estas distinciones es la división del saber en tres dilatadas provincias (cuya autonomía no está sometida al régimen de las « intervenciones »). Dos de ellas son reales: una estudia el objeto, que es todo lo que se da en el espacio, procurando reducirlo a cantidad: es la ciencia propiamente dicha; la otra se ocupa de las reacciones del sujeto, que es inextenso y se desenvuelve en el tiempo únicamente: no es un saber cuantitativo sino teleológico y rigurosamente hablando constituye la filosofía. Por último, la tercer disciplina no es real sino « ideal », en cuanto pretende ocuparse de lo que está fuera del espacio y del tiempo: es la patricia venida a menos; es la belleza consentida del racionalismo que el grave y riguroso crítico convirtió en seca solterona; es la metafísica que en nuestro autor sufre aún un nuevo quebrantamiento al ser expulsada del jardín filosófico. No diré, por el momento, ni una palabra en defensa de la virgen agraviada. Traer la cuestión a los pocos renglones de estos « preludios » sería insuficiente, al par que desconsideración a su linaje. Me mantendré, pues, exclusivamente dentro de las ideas que estoy exponiendo.

Vengamos así a las dos especies o ramas de conocimientos asentados en hechos de experiencia (pág. 136), por lo tanto reales (de realidad fenoménica se entiende). La ciencia es concebida por el doctor Korn como « la interpretación cuantitativa de la realidad » según la definición que puede verse en la página 131. Reserva el nombre de Ciencia exclusivamente para

« las exactas y las que aspiran a serlo » (pág. 125) y claro está que sólo cuando esos materiales le den pie para tal aspiración, vale decir que sean extensos. Según la oposición que se establece en repetidos pasajes y que muy particularmente puede encontrarse en este de la página 46, tiene a la ciencia por un cuerpo teórico riguroso, necesario : « El mundo objetivo obedece a normas necesarias, a leyes... se desarrolla mecánicamente en una serie de hechos forzosos que pueden preverse. » En « el orden físico se actualiza, encadena inexorablemente un efecto a su causa ». Si el pasaje que cito no tiene carácter circunstancial (y así lo entiendo) y mi interpretación al respecto no es equivocada, es necesario confesar que esta necesidad científica, en el sistema del doctor Korn, me deja algo perplejo, pues no veo de dónde puede brotar, luego de haber declarado que el sujeto no ha de atribuírse « la función de dar forma al conocimiento » (pág. 43 y 42); que la conciencia es individual (pág. 85) y el concepto sólo abstracción, instrumento, símbolo. (Ver entre otras págs. 32-35). Pero, por otra parte, si nos inclinásemos a interpretar su pensamiento epistemológico en un sentido pragmático, las dificultades nos aparecerían por otro lado. Porque haciendo de la ciencia un conocimiento contingente, de validez precaria, regido por un criterio de « economía » o « comodidad », borramos las fronteras de los dos dominios fundamentales del saber real. Caemos en una peligrosa proximidad de ciencia y axiología. Nos dirá fastidiado el doctor Korn, que axiología es reacción taxativa de un sujeto libre. Pero si la ciencia se reduce a símbolo, elegido sólo según un criterio de comodidad para el sujeto, que igualmente pudo haber preferido otro ¿ no se asemeja ella extraordinariamente a una valoración, sobre todo si ésta es solo de carácter individual? Quizá mi dificultad pueda resultar más explicable cuando exponga a continuación el objeto de la axiología.

El sujeto se caracteriza por su libertad de querer. Frente a los hechos forzosos de la naturaleza se yergue altivo y pontífice de lo espiritual, se desliza por la historia con sus excomuniones y sus bulas, decretando lo que ha de acojerse y rechazarse, transmutando valores caducos y estableciendo la vigencia

de otros nuevos. Reconozco sin embargo que mi simil no es feliz : entre él y el sujeto de la axiología media un abismo, en una de cuyas márgenes está la sumisión a lo que no ha de discutirse y en la otra, lo que es por esencia rebeldía a toda imposición, autonomía, que es el segundo nombre del *yo*, su *alter ego*. Pero cedo la palabra al autor : « El sujeto reacciona ante su contorno objetivo, teatro de su acción, con interés teórico o práctico; aprecia las cosas, estima los hechos, valoriza. Semejante actitud supone una personalidad autónoma. La valoración afirmativa o negativa, tácita o expresa traduce el impulso espontáneo de la voluntad enderezado a un fin. El estudio y el análisis de esta actividad subjetiva a la luz de los antecedentes psicológicos e históricos, obliga a clasificarla, a distinguir manifestaciones típicas, a intentar una coordinación gerárquica de los valores y un examen de sus transmutaciones. Es preciso circunscribir la esfera de los valores individuales, colectivos o universales. Hallar quizá un valor absoluto » (pág. 136-7). « El carácter subjetivo de los valores excluye la coerción. El factor humano no puede eliminarse; su acción no se mide ni se prevee. La axiología no puede ser ciencia » (pág. 138).

Trataré de tipificar esta concepción de la Filosofía como Axiología. Lo primero que salta a la vista es el descreimiento teórico del doctor Korn. Con merecidos títulos pudo escribir en su libro : « ¿ qué es la verdad ? La pregunta del pretor romano tras tantos siglos todavía espera una contestación » (pág. 185). Los valores supremos de la filosofía no son para él más que conceptos y éstos sólo esquemas abstraídos de la experiencia. Carecen de estabilidad : no sólo cambian al andar lento de los siglos, sino que varían en las orillas opuestas de un mismo río (pág. 213) y se niegan en la charla de dos sujetos.

Pero escúchese al propio autor : « Entonces nos quedamos sin valores fijos y obligatorios. Y bien, nunca los ha habido ; no existen » (pág. 213). Es la consecuencia de una antigua paradoja : por lealtad intelectual, por amor a lo verdadero se destruye la verdad misma, aniquilando toda posibilidad de salir a ella. Quizá, junto a este elemento para la explicación de la posición del doctor Korn, deba agregarse el de su enérgica conciencia ética,

en la que, a la inversa de Kant, aparece acentuado no el deber sino la libertad. De sentir al individuo como algo cuya « voluntad quiere lo que se le antoja » (pág. 46) se sale inevitablemente a la propensión de rebelarse aún a lo que es principio y condición supremos de todo conocimiento, vale decir, a lo que es corazón mismo del hombre.

La axiología aparece, pues, en los *Ensayos filosóficos*, como una disciplina, de contornos relativistas, fuertemente teñida de individualismo.

Antes de finalizar con este aspecto de la determinación de las esferas del saber, debo confesar dos dificultades que me suscita. La primera se refiere a la lógica y las matemáticas. Éstas acreditan de nuevo aquí su díscola condición que torna tan engorrosa la tarea de asignarles un lugar.

Como se recordará, el autor establece dos grandes dominios gnoseológicos. De un lado, lo que se asienta en hechos de experiencia (*tempo-espaciales*); de otro, lo que está constituido por entes que implican un rebasamiento de aquélla. En una palabra: lo que él llama realidades e idealidades. El carácter puramente abstracto de la lógica y la matemática, y la concepción de la realidad como lo concreto, cambiante, individual (págs. 115 y 155) excluyen a aquéllas de este dominio. Respecto a la esfera de las « idealidades » se presenta también dificultad. El término « ideal », según toda verosimilitud, se emplea como un derivado de « idea » y ésta se toma en un sentido semejante al que adquiere en *La crítica de la razón pura*, esto es como una unidad perfecta que es aspiración, ideal, no objeto para el entendimiento, sino para la voluntad.

Si es así, ¿ cómo hacer entrar a la lógica y la matemática en la esfera de las idealidades? Si ellas presentan afinidad con alguno de los dominios establecidos por nuestro autor, es preciso reconocer que por su independencia de lo empírico, por su carácter abstracto y atemporal, no es por cierto respecto de lo real. Para incorporarlas al dominio de lo ideal sería necesario, sin embargo, modificar el sentido de este término, quitándole el acento virtual, futurista, de perfecciones a realizar y manteniéndole únicamente, la generalidad e intemporalidad que las diferencias de lo

concreto y particular, notas con las cuales se ha definido lo real.

Dicho con algo más de rigor : lo ideal sería nada más que aquello que es meramente formal, general, abstracto. De esta manera cabrían perfectamente en él la lógica y las matemáticas, que si bien es cierto no existen como ocupando espacio o desenvolviéndose en la duración, no puede negarse sin embargo que « son ». Al decir que *son*, entendemos aquella manera de ser de los entes abstractos que no reclaman la existencia, como el concepto de Dios, de hombre o de piedra, por ejemplo, que, faltos de aquel atributo, se convierten en meras ficciones, porque está en su esencia, en su función, el ser existencias o no ser nada. Los seres lógicos, en cambio, pueden sufrir el cercenamiento de la raíz existencial, sin que por ello se disipen o pierdan algo que les sea fundamental. Mas aún ; cuando se pretende transplantarlos a las cálidas zonas de la realidad concreta, se desvirtúa su función, degeneran y no tardan en adquirir perfiles absurdos. Su clima, su lugar de residencia, es la conciencia racional, de la cual son fruto o esqueleto (como en el caso de los principios lógicos). Pero, ¿ porque no se den en la *existencia* hemos de negarlos y con un aspaviento escéptico pretender arrumbarlos al rincón de las ilusiones pueriles ? ¿ Porque no puedan verse con los ojos de la cara hemos acaso de negar la evidencia con que se nos ofrecen ?

Lo lógico y lo matemático entrarán, sí, dentro de lo que el doctor Korn llama ideal, pero siempre que no haga de él un dominio puramente fantástico, arbitrario, personal.

Pero pretender tal reconocimiento por parte de nuestro filósofo sería candidez ; ello implicaría admitir, junto a esfera de la realidad particular y cambiante, otra, cuyos entes, si no podemos decir que existen, tampoco podemos negar que « son » y se dan con tanta evidencia como los otros. Con lo cual quedaría negado que sólo la intuición empírica es fuente de conocimiento, que lo único que conocemos son seres particulares, de los cuales nos es dado solo un saber que varía con las circunstancias y los individuos.

La otra observación resultará ahora más sencilla, aunque su importancia para el sistema del doctor Korn nos parece capital.

Lo que acabo de exponer y que con perdón llamaría topografía del orbe intelectual, es nada más, aunque nada menos, que la consecuencia de una doctrina gnoseológica.

Ahora bien; ¿dónde sitúa el autor a esa fundamental disciplina que le ha permitido distinguir lo real de lo ideal, con todo el cortejo de fundamentales consecuencias que de ella se desprenden? A buen seguro que no la colocará ni en lo científico ni muchos menos en lo metafísico. La gnoseología estará pues comprendida dentro de la axiología. Pero ésta es creación del sujeto, que trasuntando las limitaciones de su época y de su medio, afirma o niega, reconoce o pone su veto.

Si el fundamento de la obra del doctor Korn fuera efectivamente de tal naturaleza ¿no resultaría que su alcance es muy limitado? Si las cosas fueran así, nuestro autor, para ser fiel consigo mismo, se habría de conformar con su propio asentimiento, sin olvidar que, aun este mismo, no puede atestiguarle sino lo que es válido ahora y aquí.

Creo que en mi interpretación debe haber un error fundamental y a él atribuyo tal conclusión. Alimentan esta sospecha, entre otras razones, los varios pasajes en los que se habla de puntos de partida ciertos, evidentes, tales como el siguiente de la página 104 : « La teoría del conocimiento que acaba de exponerse se encuadra en la experiencia, si bien toca sus límites sin trascenderlos. No se apoya en una argumentación, ni en una interpretación, sino en los datos directos que, por evidentes, todo examen de conciencia ha de confirmar ». Mis observaciones, pues, no quieren ser sino un gesto patético en demanda de auxilio, al sentir vacilar bajo mis pies, el rústico, elemental concepto, dentro del cual creía comprender lo que en filosofía pudiera haber de adquisición definitiva, después de las memorables batallas libradas por Sócrates.

La ética del doctor Korn, como consecuencia de su posición gnoseológica se abstendrá de apelar a resortes de carácter trascendente. No caerá tampoco en el pobre recurso del hedonismo, ni en una módica gesticulación utilitaria. Si el apelar a la inmortalidad individual para dar lugar a la sanción le resulta un « postulado grotesco » (pág. 56) el extremo que implican las

otras posiciones, se le presentan como una confusión de lo útil y de lo bueno, que son valores propios y exclusivos del objeto y el sujeto respectivamente (pág. 54).

Libertad, responsabilidad y sanción son principios indispensables de la ética, pero no han de emanar forzosamente del manantial trascendente o utilitario. Pueden y deben ser sostenidos sin hacer apelación a ningún elemento extraño al sujeto mismo (que tal es la falla en que cae el utilitarismo al pretender mover al sujeto por el objeto). Dentro de él, y sólo en él, deben encontrar solución los problemas de la moralidad.

En esta manera de enfocar o sentir los términos del problema; en esta certeza de que en la cuestión ética el hombre está solo, y como tal, sin aceptar la morfina de ilusiones en las que ya no se cree, heroicamente, ha de decidirse a buscar la salida, está a mi juicio una de las cualidades que emparentan a nuestro autor con las más enjundiosas tendencias contemporáneas.

Ya al hablar de la axiología se habrá entrevisto la imagen que Korn tiene del hombre. Se ha dicho que necesidad y libertad (objeto y sujeto) se atestiguan directamente en la conciencia. El haber presentado ambos términos en una antinomia, es mérito de Kant. Tratar de suprimir cualquiera de ellos, es falacia que tiene en su contra el dictamen de la íntima y primaria experiencia. Pero entonces ¿cómo afirmar los dos términos contradictorios? ¿Acaso nuestro autor distingue, como Kant, un mundo numenal de otro fenoménico? Si así fuera, estaría en desacuerdo consigo mismo, pues, tanto la libertad como la necesidad son la esencia misma, la sustancia, si fuera lícito decirlo así, del sujeto y del objeto, que son ambos igualmente reales. No; el doctor Korn no echa mano al gran invento de Kant. Por el contrario tiene tal intento por una solución ficticia (pág. 50). ¿Cómo sale entonces de la dificultad? Si el sujeto, en vez de ser duración ocupase espacio y la libertad que se le atribuye fuera de hacer y no de querer, no habría escapatoria de ella. Pero ni el sujeto, por su condición inextensa y fluida, se deja atrapar en las mallas del determinismo científico, ni su libertad equivale a un quebrantamiento del determinismo universal. ¿Qué es entonces la libertad del sujeto? Es, ni punto más ni punto menos, que la maravillosa capacidad de situarse frente al

desfile inexorable, matemático de las cosas y colgarles un signo positivo o negativo, de apartarlas o tenderles la mano.

« Mas la libertad del sujeto es autonomía pero no soberanía; su poder no equivale a su querer, y por eso tiende sin cesar a acrecentarlo... La libertad no ha de pavonearse en el vacío.

« La paloma de Kant se imaginaba que sin la resistencia del aire volaría aún con mayor soltura. Se desplomaría, como nuestra libertad si no se apoyara en la resistencia que se le opone.

« Esta es la condición del esfuerzo subjetivo y la libertad no pretende aniquilarla; pretende únicamente substraerse a la coerción para alcanzar sus propios fines. El dominio sobre el orden objetivo emancipa de la servidumbre material y constituye la libertad económica en el sentido más amplio del término. Inició su conquista el primero que quebró con una piedra la recalcitrante nuez de coco e inventó el martillo.

« Pero el sujeto se siente cohibido, no solamente por el mundo objetivo, sino también por sus propias condiciones. Su acción la perturban impulsos, afectos y yerros. De ellos también quiere emanciparse. Al dominio sobre la naturaleza, debe desde luego agregar el dominio sobre sí mismo. Solamente la autarquía, que encuadra la voluntad en una disciplina fijada por ella misma, nos da la libertad ética » (págs. 47 y 48).

« La libertad económica, dominio sobre el mundo objetivo, y la libertad ética, dominio sobre sí mismo, constituyen, unidas, la libertad humana que, lejos de ser trascendente, se actualiza en la medida de nuestro saber y poder. Se compenetran y presuponen, no pueden existir la una sin la otra, porque ambas son bases del desarrollo de la personalidad. No es la lucha por la existencia el principio eminente, sino la lucha por la libertad; a cada paso, por ésta se sacrifica a aquélla. La libertad deviene. Del fondo de la conciencia emerge el *yo* como un torso, libre la frente, libre los brazos, resuelto a libertar el resto » (pág. 49).

Alguien, después de esta brillante página, encantado por ella, quizá no pueda retener una pregunta y diga: pero ¿qué es lo que nuestra libertad debe apetecer, qué es lo que debemos buscar?

Quien tal hiciera recibiría una agria respuesta de nuestro

filósofo, que acompañándose de un gesto de impaciencia contestaría: ¿acaso no me he tomado el trabajo de escribir, una y cien veces, que la esencia del sujeto es la libertad? ¿A qué viene entonces a preguntarme lo que usted *debe* hacer? Yo sólo puedo contestarle, que su deber, su único deber, es ser hombre; vale decir, ser libre, autor y responsable de sus propias acciones. Obre entonces como se le ocurra y sufra las consecuencias. Algo semejante a esto es lo que puede leerse en la página 52.

Tal vez se pueda advertir, que el subjetivismo axiológico del doctor Korn parece resentirse en su concepción del valor ético. En efecto, ¿no nos dice que el valor práctico del hombre, blanco o negro, civilizado o salvaje, es la afirmación de la libertad? ¿No equivale esto, a exaltar un valor por encima de los otros? ¿No equivale a subrayarlo como una constante, en el torbellino inquieto de los querereres?

Sonreirá, sin duda, el interrogado y nos contestará que hemos realizado un hallazgo muy importante y novedoso: en la red de nuestra observación ha caído un pez de mucha substancia: vive en el lago artificial del lenguaje: se llama palabra. Porque ¿es algo más que un vocablo esto con lo cual se alude a la infinita variedad de formas en que se afirma la voluntad individual? Y sobre todo — nos seguirá diciendo — el valor que establezco para lo ético, no es «*la*» libertad sino *mi* libertad y la de *cada uno* de los sujetos autónomos, entre los cuales no tengo la pretensión de imponer o afirmar una coincidencia.

Con esta salvedad, y desvanecido el posible mal entendido de convertir las abstracciones en realidades que moran en quien sabe qué «limbo irreal», nuestro autor nos dirá que puede en efecto realizarse una síntesis que unifique la multiplicidad de las valoraciones. «Esta síntesis puede intentarse por dos vías. Podemos hallarla en una raigambre común, de donde emergen las valoraciones, o en una finalidad a la cual tienden. Las dos hipótesis no se excluyen» (pág. 191-192).

¿Cuál es esa raíz común de la cual brota el árbol multiforme y proteico? Es la soberana, insobornable autonomía del sujeto.

¿Qué finalidad persigue, qué propósito común alienta en el fondo de esa inquieta, explosiva substancia libérrima? Si «evocamos la historia de las religiones y de los sistemas filosóficos,

advertimos con sorpresa que en el juicio consciente ha prevalecido la valoración negativa: el mundo es malo. De ahí la conclusión: es preciso abandonarlo o reformarlo». « De aquí dos tipos humanos opuestos. Sería empresa ridícula demostrar con argumentos lógicos la superioridad del uno sobre el otro » (pág. 210). « Parecen ser dos antagonistas irreconciliables. Sin embargo, con todas sus valoraciones divergentes, el mismo ideal los anima; quieren lo mismo. A ambos los oprime la misma realidad. Ambos la niegan. Pero la negación del uno es aniquilación, la del otro es la negación creadora que dijera Hegel, la libertad creadora » (pág. 211).

Para permanecer dentro de mi propósito (bien prudente en este caso, por cierto) de atenerme a la posición del autor, avanzando cuando más alguna observación respecto a puntos que, dentro del libro mismo, me presentaran dificultad, callo las reservas que pudieran formularse a su anti-intelectualismo, y a lo que es su consecuencia, el subjetivismo protagoriano del doctor Korn. Sólo diré, para terminar, que no comprendo en qué se funda, para hacer de todo conocimiento que pretenda tener una validez supraindividual, un fruto pecaminoso de la metafísica. Confieso que me resulta una ingratitud, un censurable olvido (a menos que sea una descalificación) de la obra «del gran demoleedor», cuyo propósito fué precisamente la clausura del portal que mira a lo numénico para así conservar, inmarcesible e inexpugnable, la objetividad y universalidad del conocimiento fenoménico.

Pero ya que estas notas se han ido poco a poco acercando a un plano confidencial, rudamente sincero, del cual, por rara fortuna, no ha salido sino lo peor y lo más agrio, voy a soltar una palabra, que si fuese tan eficaz como lo deseo, sería la explicación, la «salvación», de lo que va escrito y sobre todo, de lo que íntimamente pienso del doctor Korn y de su libro. Desgraciadamente no tengo fe en ella, porque tendrá que ser muy breve y, lo que es peor, enferma de repentismo.

En Korn, se notan las huellas dejadas por tres garras bravías: Kant, Bergson y los místicos.

Kant nos ha dicho, con brevedad que no oculta la íntima convulsión, que el encontronazo humano le hizo caer del lecho dogmático, en el cual su mente genial había comenzado a enrollar silogismos, en los tópicos engañosos de la metafísica. Nuestro autor no nos ha formulado una declaración tan substancial. Sabemos, sin embargo, que durante su formación filosófica, cayó víctima de una crisis budista, de la cual es culpable occidental el claro y vigoroso espíritu de Schopenhauer. Sabemos también que, durante ella, no se dió por vencido : con hombros atléticos golpeó e intentó forzar la obscura trampa. Cayó en sus manos la *Crítica de la razón pura*, y sonó entonces la hora de su definitiva liberación; del rotundo rechazo de toda pasividad negativa, de todo ascetismo enfermizo y negador de la vida. Nuestro filósofo, hecho de los más enérgicos y bien templados resortes vitales, al abandonar la « caverna » budista, sentiría que el aire, al penetrar en sus pulmones, lo despertaba también de funesta pesadilla y lo hacía nacer a una nueva, a una verdadera vida. Debió entonces, deslumbrado, enfrentarse al descubrimiento de sí mismo y percibir claramente la línea de su sendero. Más que a otro alguno, era a Kant a quien se lo debía.

Kant representa, en efecto, una medicina, una salvación, en un tramo de la vida espiritual europea; pero él es también un morbo, una cárcel, de la cual muchos no han podido libertarse. Su famosa distinción del numeno y el fenómeno; la disminución del ámbito teórico, el enflaquecimiento de la capacidad cognoscitiva, son la obra de un miedoso que pendula entre dos fanatismos, el científico y el religioso. Fué su temor de ver al piadoso engullido por el hombre de ciencia, lo que determinó la entrega, la traición del fuero intelectual. Su limitación de lo teórico a lo fenoménico es maniobra de estrategia. Su plan fué aislar la fe, transformándola en ciudadela puramente práctica, para así ponerla fuera de tiro del obús científico.

El doctor Korn se salvó del nihilismo budista, pero fué a costa de una nueva enfermedad, para la cual, hay que confesar que había de sentir predisposición. Junto con su salvación adquirió contagio de tres males kantianos : primero, la concepción de la razón (en su sentido tradicional y por lo tanto comprendiendo también lo que él llama entendimiento), como una actividad formal que

sólo uniéndose a una materia fenoménica puede dar lugar a un verdadero conocimiento; segundo, el agnosticismo, que es su consecuencia; y tercero, ese grito desmesurado, de náufrago, que es su concepción de la autonomía del *yo*.

Dijimos que en Korn había predisposición para el contagio. En él, hay una fuerte inclinación mística, que le impele a zambullirse en sí mismo, cuando quiere sacar una presa espiritual. Acusa una enérgica tendencia « interiorista » y contemplativa, que sus ímpetus de actividad no alcanzan a disimular. (Cuando se mueve en la acción siempre lo hace como un soñador y no como un político : la juventud argentina que lo ama por esto, con esa perspicacia que la caracteriza, no se engaña al respecto.) Fué, sin duda, ese apetito de íntimas visiones, lo que lo llevó y quebrantó en la mazmorra budista. Ella le hizo mirar con simpatía la denigración kantiana de la inteligencia. Ella le hizo aplaudir, alborozado, aquella formidable exaltación de la autonomía del *yo*, la más enérgica de todas cuantas concibió la filosofía moral con excepción de la mística. Ella es también quien le movió a reconocer como segundo liberador a ese pioner de la nueva cruzada que se llama Enrique Bergson. Fué del mismo manantial que, con motivo del centenario, brotó su página ejemplar sobre San Agustín, el padre del « interiorismo » y la mente antigua más occidental y contemporánea. Y, en fin, en estos días de su retiro universitario, de paz consigo mismo, templado por la rotunda certeza de su noble misión cumplida, tan calificadamente fecunda para su patria y para el espíritu, envuelto como en un manto en la consideración general; es de esa fontana mística que lleva en su alma como un tesoro y que tan injustamente ha querido ocultar en su libro, como una postrer reverencia al gran crítico, es de ella, de donde ha de venirle su último, definitivo parto de sí mismo y de donde esperamos verle surgir, semejante a un héroe homérico, superándose a sí mismo y a su *Libertad creadora*.

Algo así como lo que aquí insinúo, esto es : que el doctor Korn nos calla en su libro sus más íntimos y preciosos saberes; y en mí, algo así como intención de picarlo, con las objeciones, a salir a campo abierto, libre de todos los *críticos* habidos y

por haber, para mostrarnos lo que él es capaz, tal ha sido mi propósito. Proyecto de estudiante, al fin, que sólo sabe decir atropelladamente sus intenciones. He querido, pues, hacer tan sólo un reclamo de la última lección magistral, que el filósofo nos debe y cuya hora de profesarla ha llegado, ahora que el sol vierte sobre su mundo rojos y liláceos resplandores y el ave de Minerva ha alzado lentamente el vuelo.

Discípulo de los *Ensayos* en lo que en ellos hay de *libertad creadora*, de ímpetu libérrimo e incitación a la autenticidad personal; por mero afán de hacer pendón del inmerecido y antojadizo mote de « aristotélico » con que cariñosamente me « pincha » el Doctor cuando quiere meterme en la danza peligrosa de su polémica, he querido atestiguar en estos « preludios » que soy *amicus Plato, magis amica veritas*. A recitar los elogios rituales (que son descomedimiento porque implican indiferencia), ante acontecimiento argentino de tal volumen como la aparición del primer libro de este orgullo nuestro que es el doctor Korn, he querido rendirle el homenaje que imaginé más adecuado y valioso : este del saludo militar, de alzar y presentarle armas, mis flamantes e inofensivas armas de recluta nacido en su regimiento.

JOSÉ A. RODRÍGUEZ COMETTA.

INTRODUCCIÓN A LA DIALÉCTICA KANTIANA

EL ENTENDIMIENTO, SOL

El universo de Newton, de perfección racionalista, tenía una estructura inteligible, matemática. Kant aceptó el universo de Newton, sin aceptar su ingenuo dogmatismo. Por eso convirtió el espacio y el tiempo absolutos de Newton en formas de los sentidos. E hizo, del orden mecánico de la naturaleza, un orden de la inteligencia.

Por el poder formal de la sensibilidad y del entendimiento le nace al mundo una estructura matemática. En eso consiste el copernicanismo de Kant, tan alabado y tan discutido: el espíritu es una especie de sol que establece en su contorno un orden sistemático, que se rodea de una cintura cósmica. Pero, con su teoría del entendimiento, Kant limitó el alcance de la ciencia natural. La ciencia no se ocupaba, entonces, de estudiar objetos reales, sino de objetos aparentes. La filosofía kantiana estableció, de tal manera, una odiosa uniformidad en el error. Sacrificó la verdad, pero salvando las dos cualidades que, para un racionalista de corazón como él, eran las más preciosas: la necesidad y la universalidad del conocimiento.

La bien urdida fábrica del conocer intelectual, del saber científico, reposa, sin embargo, en la evidencia sensible. Tiene en ella el centro justo y preciso. Es de la intuición sensible de donde saca su certeza y seguridad. Pero, el atenerse necesario a los sentidos trae largas complicaciones para la metafísica.

El entendimiento no puede librarse, sin caer en espejismos, del riguroso contacto con la experiencia, del peso vivo de la experiencia. Porque la seguridad científica se funda, precisamente,

en la alianza entre sensibilidad y entendimiento : las leyes del entendimiento son sólo leyes de la experiencia posible. Por eso el entendimiento tiene pies de plomo.

Pero la experiencia no nos entrega sino perspectivas limitadas. Se detiene en la breve esfera de los fenómenos. Más allá, se extiende la ancha y libre esfera del nùmeno, de la cosa en sí. Y está en la naturaleza humana — Kant lo repite hasta el cansancio — el deseo de atravesar los círculos de la experiencia en procura del nùmeno. Kant muestra una adelantada desesperanza : el nùmeno se escurre de entre las manos como si tuviera la piel mojada.

Un racionalista simple, ingenuo, supondría, con naturalidad, que el entendimiento, volviéndose sobre sí mismo, podría sacar de sus propios conceptos un conocimiento de la cosa en sí. Pero, para Kant, agobiado por meticulosidades críticas, todo lo que tiene el entendimiento en sí, lo tiene para el uso de la experiencia. El entendimiento, en su recto oficio, guarda una juiciosa servidumbre respecto de la intuición : sus conceptos son vacíos, sin intuición. Y no puede referirlos a cosas en sí mismas. Es una fantasía creer que, porque los conceptos del entendimiento son, según su origen, independientes de los sentidos, se pueden aplicar a lo que no está dado en los sentidos. No podemos conocer, con necesidad y universalidad — por lo tanto, *a priori* — sino lo que nuestro propio espíritu crea según sus leyes. Para conocer la cosa en sí debemos crearla. Pero esa es tarea de dioses y no de hombres. Sólo puede hacerlo un espíritu superior, divino, dotado de una poderosa y espontánea intuición intelectual, cuyas representaciones fueran cosas en sí. Pero una intuición semejante nos está prohibida; y nuestras representaciones, por ser nuestras, son sólo fenómenos.

El nùmeno, sin embargo, es para nuestro entendimiento una hipótesis necesaria que tiene un oficio limitativo : sirve para que no atribuyamos nuestro conocimiento a cosas en sí mismas. Es el concepto de nùmeno en sentido negativo.

La hipótesis de cosa en sí no encierra, por otra parte, ninguna contradicción ; aunque para pensarla usamos de nuestras categorías. Negarla, es afirmar una posición idealista que Kant no puede aceptar. Sería suponer, con filosófico egoísmo, que nues-

tras representaciones son las únicas posibles y que el mundo de nuestras representaciones es el único real.

La ontología racionalista se fundaba en la creencia de que se podían aplicar los conceptos del entendimiento a objetos que no están dados en la intuición, de que era posible una teoría del nùmeno en un sentido positivo. Pero con la prolija *Analítica* de Kant se cerraron los caminos de la vieja ontología : la perfección del entendimiento, que tanto había entusiasmado a los racionalistas, era, para Kant, una perfección cerrada. El entendimiento no podía salirse a espacios metafísicos. Debía quedar en su prudente oficio de sol : no podía renunciar a serlo sin entregarse a las fantasías más peligrosas.

LA ILUSIÓN METAFÍSICA

Por encima del entendimiento se abre un espacio más amplio y, en apariencia, más libre : la razón. Es la razón la que confiere libertad a los conceptos del entendimiento. Pero es una falsa libertad, una libertad en un perfecto vacío lógico. Allí están libres de la esclavitud respecto de las cosas, pero deben cumplir con la rigurosa esclavitud de un proceso lógico. La razón, apoyándose en los conceptos del entendimiento, por un proceso riguroso y necesario, construye sus propios conceptos : las ideas. Esas ideas son conceptos puros, vacíos. Señalan, en la razón, el ideal del conocimiento. Y lo llevan a su perfecta unidad. Tienen, pues, una función normativa, reguladora. A ellos no corresponde ningún objeto, ni intuición alguna.

Pero del contacto con la necesidad y el rigor dialéctico de la razón ha surgido siempre, en la filosofía, una injustificada confianza en el poder de la razón. Nos representamos, sin duda, como producto necesario del pensamiento, un mundo suprasensible, un mundo de ideas. Pero es una pura representación. Si se atraviesan los límites del pensamiento, si se sale a espacios trascendentes, se cae en la ilusión metafísica, que es un espejismo propio de la razón. Consiste en tomar las ideas como objetos de conocimiento, en conferir existencia a lo que es puramente pensado.

Esa ilusión fué el vicio central del racionalismo. Los racionalistas atribuían existencia a todo lo pensado. Ser y pensar eran idénticos — aunque en sentido distinto del hegeliano — y se conducían según leyes idénticas. Sócrates, que es el iniciador del racionalismo, descubrió, en las profundas aguas del espíritu, conceptos comunes a todos los hombres: rígidos e inalterables objetos. Platón, más arriesgado y menos irónico, dando el paso definitivo del racionalismo, convirtió los conceptos comunes de Sócrates en ideas trascendentes y puso en ellas la máxima realidad. Y bajo su nefasta inspiración se propagó — e infectó la Edad Moderna — el racionalismo de Descartes.

Para Platón, descubríamos y alcanzábamos las ideas por un proceso riguroso del pensamiento: el proceso dialéctico. La razón era, pues, un poderoso instrumento metafísico; porque existía, para Platón como para los racionalistas posteriores, un fácil pasaje entre la breve esfera lógica y la amplia esfera del ser. Kant quiebra ese puente ligero. Investiga en su *Dialéctica* el proceso de elevación racional hasta las ideas; pero da a las ideas un valor muy distinto al que Platón les daba. En las ideas, es cierto, hay una absoluta ausencia de elementos empíricos; pero, mientras Platón suponía en ellas la máxima realidad, existiendo fuera de todo pensamiento, para Kant, en cambio, son sólo productos necesarios de la razón sobre cuya existencia fuera de los límites del pensamiento, no sabemos nada.

La *Dialéctica* de Platón era la ciencia metafísica fundamental: camino seguro y derecho para alcanzar el mundo inteligible. La *Dialéctica* de Kant tiene, sólo, un valor crítico: señalar los fundamentos y los límites de la razón y guardarnos del engaño metafísico. Corre, por eso, un viento trágico por debajo de la prosa plana y seca, y excesivamente demostrativa, de la *Dialéctica*. Hay allí un esencial dramatismo, una absurda dualidad: la metafísica se nos presenta como una necesidad natural y, al mismo tiempo, como motivo del más peligroso de los espejismos intelectuales.

Las ideas son, pues, síntesis abstractas que dan a los conceptos del entendimiento la unidad requerida. Son unidades supremas de la razón que no pueden referirse a objetos de la experiencia, pero que la presentan como determinada por una

absoluta totalidad de condiciones. El oficio de la razón consiste en alcanzar esa totalidad: en su uso lógico refiere siempre un juicio a su condición y busca, luego, la condición de esa condición. Y así hasta el infinito. En su uso trascendental trata de lograr un límite a la infinita serie de las condiciones: lo incondicionado.

Las ideas fundamentales, que Kant deduce de las tres formas del raciocinio, son: el alma, el mundo, Dios. La ilusión trascendental hace que supongamos esos tres principios como existiendo por detrás de la experiencia y, a la experiencia, como un afloramiento sensible de esos principios. Por eso las ideas trascendentales, envueltas en espejismo metafísico, han sido motivo de tres ciencias de pura estirpe racionalista: la psicología, la cosmología y la teología racionales.

Kant demuestra, prolija y rigurosamente, la viciosa falsedad de esas tres ciencias. Su falta de valor se siente en cuanto se ve que es imposible derivar de la idea de alma un dato cualquiera de nuestra experiencia interior; de la idea de mundo nada que se refiera a las cosas, y de la idea de Dios un conocimiento cualquiera. Hay un espacio sordo entre los principios y los hechos que se suponen manifestaciones de esos principios. Y, precisamente, la conciliación de esos dos mundos — racional y sensible — fué uno de los problemas trágicos del racionalismo. El primero que descubre esa brecha filosófica es Parménides. Y el primero que pretende salvarla es Platón, con su hermosa y alta — pero filosóficamente desgraciada — teoría de la participación. Kant demuestra la vanidad de tales afanes.

LA PSICOLOGÍA RACIONAL

La psicología racional pretendía conocer la naturaleza absoluta del alma como substancia, pero prescindiendo de toda experiencia, superando toda experiencia. La experiencia nos presenta una mudable, cambiante multiplicidad de representaciones. Pero hay, en el río interior, un elemento de constancia: a cada representación acompaña, en nuestra conciencia, un elemento constante: el *yo pienso*, proposición fundamental de toda

conciencia. Toda representación es siempre *mi* representación. El *yo pienso* es por eso vehículo inevitable de todos los conceptos en general. Contiene la forma de todo juicio en general y acompaña, en la conciencia, a todas las categorías. Es condición esencial del conocimiento, porque conocer, para Kant, es poner una intuición dada en relación con la unidad de la conciencia : con el *yo*.

La psicología racional, apoyándose en esa constancia interior, pretende demostrar que el alma es substancia una y simple que está en relación con objetos en el espacio. Pero el *yo pienso* no es sino una función lógica, una forma vacía. Para conocerme a mí mismo como substancia, es necesario que una intuición le procure materia a esa forma. De ese modo, por el solo análisis del pensamiento en general, no puedo atribuir al *yo* los predicados que le atribuye la psicología racional : inmaterialidad, incorruptibilidad, espiritualidad, personalidad, comercio con cuerpos. Esos predicados se atribuyen a una idea vacía porque se hace un vicioso y escondido empleo de las categorías :

1° En todo juicio soy el sujeto determinante de la relación. Eso no significa que yo, como objeto, sea un ser subsistente por mí mismo, que sea substancia. La *Analítica* demuestra que la categoría de substancia sólo se aplica a intuiciones del sentido exterior;

2° El *yo* de la apercepción es en todo pensamiento un singular. De aquí no resulta que sea substancia simple ;

3° A través de la multiplicidad de mi conciencia soy idéntico a mí mismo. Eso no permite afirmar que lo sea, considerado como objeto ;

4° Distingo mi existencia, como ser pensante, de las otras cosas fuera de mí. De allí no se deduce que esa conciencia de mí mismo fuera posible sin cosas fuera de mí, por las que me son dadas representaciones. Es imposible afirmar que yo pueda existir sólo como ser pensante.

En todos estos casos la psicología racional pretende sacar de afirmaciones puramente gnoseológicas, conclusiones de carácter ontológico. Sus proposiciones son sintéticas. Pero, como Kant lo ha probado, ningún conocimiento sintético es posible sino aplicado a la experiencia. Y del alma no tenemos ninguna experiencia.

La psicología racional se funda en un falso razonamiento en el que la idea de sujeto se toma, en las premisas, en dos sentidos absolutamente distintos. En un caso se refiere a la forma general del pensamiento; en el otro, al sujeto como entidad existente por sí misma, como objeto, como substancia. En ese paralogismo hay una transposición metafísica que es fruto inevitable de la ilusión trascendental. Me pienso a mí mismo para una experiencia posible, pero haciendo abstracción de toda experiencia real, y me parece posible tener conocimiento de mí mismo fuera de la experiencia y de sus condiciones empíricas, lo que es imposible.

Según Kant, no se puede afirmar el espiritualismo, pero tampoco se puede afirmar el materialismo. Le espanta toda dualidad ontológica. Se detiene, con modestia, en una dualidad gnoseológica. No habla de un mundo corporal y de un mundo espiritual como el racionalismo; se limita a afirmar una diferencia entre el sentido interior y el sentido exterior, cuya conciliación, sin proyecciones metafísicas, es problema de la psicología.

El fin último del conocimiento psicológico es la unidad absoluta de todas las funciones espirituales representada por la idea de alma. El alma, principio regulador, es de una heroica inutilidad para la psicología. Por eso, la psicología racional ignoraba a la verdadera psicología.

LA COSMOLOGÍA RACIONAL

Mientras en la psicología racional la ilusión metafísica nos lleva a la afirmación del alma como substancia, sin que se pueda afirmar un concepto opuesto, algo distinto ocurre en la cosmología racional. Si la ilusión psicológica es ilusión por un solo lado, la ilusión cosmológica lo es por dos: llega a toda clase de afirmaciones contradictorias. A cada afirmación le nace, en el pensamiento, la afirmación opuesta. De la tesis sale la antítesis y se destruyen con rigor mutuo. En eso consisten las antinomias de la razón pura, el más apasionante de los temas de la *Dialéctica*. Parece que la inteligencia al ascender por sí misma, dejando la servidumbre de las cosas, sin peso de experiencia, se traicionara y se destruyera a sí misma. Ante ese es-

pectáculo de las antinomias sólo dos posiciones parecen posibles : una posición cerrada, dogmática, sin oídos para la otra parte ; o una posición escéptica de elegante desinterés. Ese magnífico juego dialéctico de las antinomias puede entusiasmar en un principio, porque no hay vicio sin excelencia. Pero, después, se le descubre un fondo de tragedia : se trata de un juego doloroso e inevitable, porque la esencia misma del pensamiento es antinómica.

Cuatro son las determinaciones fundamentales de la cosmología, cuya tabla hace Kant a semejanza de la tabla de las categorías :

1ª Todo espacio y todo tiempo están limitados por el espacio que los rodea o por el tiempo que les antecede. La razón, por propio movimiento, busca la idea de la absoluta totalidad del fenómeno en el espacio y en el tiempo ;

2ª La materia, la realidad en el espacio es un condicionado compuesto de partes. La razón busca un límite de la divisibilidad de la materia : alcanza la idea de lo simple ;

3ª Todo fenómeno es efecto de alguna causa. La razón, elevándose de lo condicionado en busca de la totalidad incondicionada, llega a la idea de una causa libre ;

4ª Todo fenómeno aparece en un comercio de dependencia recíproca con los otros fenómenos. La razón, en su afán de totalidad, concibe la idea de un ser necesario e incondicionado.

Esos cuatro conceptos cósmicos deben ser considerados como conceptos de una totalidad de condiciones. Pero la ilusión metafísica hace que los consideremos como objetos cognoscibles. Se habla entonces de la magnitud del mundo, de la divisibilidad de la materia, de la causalidad libre, del ser necesario, como si fueran objetos captados por intuición. Afirmados con absolutismo, esos conceptos, surgen inevitablemente, con igual evidencia, los conceptos opuestos ; por lo que el mundo parece tener propiedades contradictorias, lo que es absurdo. La *Dialéctica* demuestra, aunque no con el rigor con que Kant pretendía, que se puede afirmar del mundo y demostrarlo, parejamente, que es limitado o que no lo es, que está compuesto de átomos o que no lo está, que en el mundo reina una absoluta libertad o una determinación absoluta, que existe o no existe un ser necesario.

En la esquemática tabla de antinomias de Kant se ven, en trágico contrapunto, las teorías metafísicas fundamentales. Esos mismos problemas que Kant plantea en las antinomias, están vivos y apasionantes en la historia del pensamiento, como objetos de disputas intelectuales. En la historia de la filosofía se encuentran las antinomias vivas. La finitud, por ejemplo, fué el concepto fundamental de la metafísica antigua. Finitud e inmutabilidad. El orden del mundo era para los antiguos metafísicos una superación del apeirón, un fruto de la limitación. Todo suceder se realizaba en movimiento circular; todo ser tenía por modelo la esfera. El horror al infinito alienta en las aporías de Zenón. Y cuando prosperan los sistemas dualistas de Platón y de Aristóteles la infinitud cae del lado del no ser; la idea, la forma, el límite es la esencia propia del ser. El cosmos era limitación y así lo entendió la astronomía durante dos mil años. En cambio, al final de la Antigüedad, el mundo parece agrandarse. Surge una nueva concepción del infinito: el infinito como absoluta perfección, en Plotino. Aparece una estimación por la infinitud que la Antigüedad no había conocido, y que se repite y amplifica por voces cristianas: la infinitud es una de las perfecciones de Dios. Ese concepto de infinitud irrumpe en la edad moderna y se difunde en la filosofía y la ciencia modernas hasta estallar en delirios y arrebatos brutales con Fichte y Schelling. Kant joven, impresionado por la mecánica de Newton, fué uno de los defensores ardorosos de la infinitud.

El atomismo tiene también una ilustre historia, y el mérito de ser una de las hipótesis fundamentales de la ciencia moderna. En la filosofía griega, sin embargo, tenemos el interesante espectáculo de la oposición entre dos concepciones distintas del ser del mundo: Parménides, lleno de fervor lógico, pensándolo como uno; y Demócrito pensando una infinita pluralidad. El atomismo fué muy combatido en Grecia y, desde entonces, la lucha no ha cesado; persiste todavía, después de Kant, y a pesar de Kant.

Pero la oposición más formidable y más apasionante es la que aparece en la tercera antinomia, entre libertad y determinismo. El mundo parece determinado por leyes rigurosas. Pero toda la filosofía anterior a Kant hizo esfuerzos enormes para salvar la

libertad porque constituye el postulado fundamental de la ética. Uno de los resultados de ese afán ha sido una teoría filosófica de singular importancia que tiene todavía algo más que sabor de historia: la coincidencia de los opuestos. Trayendo una larga historia a través del cristianismo, de la escolástica y de la mística, encuentra su más hermosa expresión en la filosofía de Espinoza. De ese modo se quería conciliar el espíritu teórico con el práctico. El racionalismo luchó, desde Grecia, por esa conciliación con el trágico entusiasmo de quien está resolviendo el porvenir y la ley del mundo. Kant quiebra todos esos esfuerzos, sin disminuir el drama, al presentar en una fría tabla de antinomias los pobres, los estériles, los contradictorios frutos del pensamiento.

De todo esto, resulta que el alcance de la razón no está de acuerdo con la tarea que la ilusión trascendental le atribuye. Las ideas resultan demasiado grandes o demasiado pequeñas. Por una parte el entendimiento se queda siempre de este lado de la síntesis total que la razón exige; y, por su parte, la razón pretende agotar todos los límites y todos los términos finitos. Al desequilibrio entre los medios del entendimiento y las pretensiones de la razón es necesario atribuir la contradicción de las ideas cosmológicas. En este conflicto, la mejor parte está del lado del entendimiento que permanece seguro, sin riesgo, en los límites de la experiencia. La razón, en cambio, crea un mundo inteligible, absolutamente extranjero al entendimiento. El razonamiento cosmológico reposa, para Kant, en un sofisma. Bajo las mismas palabras, razón y entendimiento comprenden cosas distintas. Las antinomias se resuelven dando a cada cual su parte y mostrando que la oposición es efecto vicioso de la ilusión trascendental.

Las dos primeras antinomias, que son antinomias matemáticas, se resuelven de acuerdo a la *Estética trascendental*. El mundo y la materia como cosas en sí son puras ideas. El mundo no puede ser captado en una sola intuición. Nuestras intuiciones son sucesivas en el tiempo. Lo simple tampoco puede ser objeto de intuición porque siempre es dado en un espacio divisible. No se puede afirmar, por lo tanto, que el mundo sea finito o infinito o que esté compuesto de partes simples.

Las dos últimas antinomias, las antinomias dinámicas, tienen una solución distinta que es de gran importancia para la ética kantiana. La necesidad pertenece al fenómeno y la libertad al núneno. Muchas acciones humanas, que para nuestro entendimiento entran en el orden natural, tienen sin embargo una causa libre en el orden del núneno. Como fenómeno, el hombre está sometido a la ley de encadenamiento necesario; pero como núneno, puede iniciar por sí mismo una acción. La tesis y la antítesis son verdaderas, pero desde dos puntos de mira distintos. Esa dualidad — teoría y práctica — la encontramos en cada uno de nosotros, y en rigor resulta sólo una consideración teórica. Pasamos continuamente sin dolor, como si no hubiera separación, de lo teórico a lo práctico. Pero en la consideración teórica de nosotros mismos hacemos de esas funciones objetos separados, limitados, inconciliables.

La cuarta antinomia se resuelve de modo semejante. El ser necesario pertenece al mundo inteligible, está fuera de la serie de los seres sensibles. A ese concepto ¿corresponde algún objeto real? La tendencia natural del espíritu es referir la existencia de los fenómenos a una existencia incondicionada. Kant discute la legitimidad de esa tendencia en la última parte de la *Dialéctica*.

LA TEOLOGÍA RACIONAL

La razón, en ascenciones sucesivas, pretende alcanzar la unidad de todas las unidades, la idea máxima. Ese ideal de la razón pura no se concibe como una generalidad sino como un individuo: es la idea de lo absoluto incondicionado, es Dios.

Con referencia a ella, concebimos los atributos de las cosas como si contuvieran la materia de donde se sacan todos los predicados posibles. Concebimos a Dios uno y simple, suprema realidad, llevando en sí sus propias determinaciones.

Pero la idea de Dios no puede considerarse como un objeto. Kant repite, una vez más, que nos falta una intuición intelectual. Como idea es fruto riguroso del pensamiento; como objeto es una pura ficción. Y con todo, y a pesar de todo, una tendencia nos mueve a buscar reposo, placidez intelectual, en esferas

tan rarificadas, y nos lleva a proyectar nuestra idea de un ser necesario más allá de los límites del pensamiento, sobre el fondo de una existencia suprasensible. A falta de evidencias intuitivas construimos argumentos abstractos, falsas demostraciones, como para aplacar nuestro afán metafísico. Tres son las pruebas de la existencia de Dios que la *Crítica* deshace cuidadosamente. La ilusión trascendental, por la que atribuimos ser a lo que es puramente pensado, es el vicio interior de los tres argumentos.

La célebre prueba ontológica de San Anselmo, renovada por Descartes, deduce la existencia de Dios de la simple idea de ser perfecto: el ser perfecto posee todas las perfecciones; la existencia es una perfección; por lo tanto, Dios existe. Pero la existencia no es un atributo lógico y no se puede alcanzar por juicios analíticos. Se le atribuya o no existencia, el concepto de Dios no pierde por eso ninguno de sus atributos. La existencia es una determinación del entendimiento respecto de una intuición que le es dada. La existencia de Dios es posible, nada se opone a ello. Pero sólo en la síntesis de la experiencia podemos determinar con certeza si la posibilidad lógica es real. No tenemos ninguna intuición de Dios, por lo tanto no podemos afirmar su existencia. La ilusión trascendental hace que consideremos como real lo que sólo es posible.

El argumento cosmológico afirma que, si algo existe, debe existir también un ser absolutamente necesario. Yo existo. Por lo tanto un ser absolutamente necesario existe. Ese ser es absolutamente real, es pues al mismo tiempo el ser perfecto.

El argumento tiene dos partes. En la primera, se abusa del principio de causalidad queriendo superar con él el mundo sensible al que sólo puede aplicarse con legitimidad. De lo finito no se puede concluir lo infinito; de causas condicionadas, causas incondicionadas. Pero la segunda parte es sólo disfraz sofisticado del argumento ontológico. Si invertimos la proposición *Todo ser necesario es perfecto*, tenemos *Todo ser perfecto es necesario*, es decir, la tesis del argumento ontológico.

El tercer argumento, popular y antiguo, puede reducirse al segundo y, en consecuencia, al primero. De la perfección, de la armonía, de la ordenación natural, se deduce la existencia de un

ordenador inteligente. Se trata a la naturaleza — con horrible proceder antropomórfico — como una obra de arte. Pero este argumento no alcanza sus propósitos. Se queda corto. Afirma sólo una especie de Dios ordenador, arquitecto. Si se supone que ese Dios ordenador es el ser perfecto, el argumento físico-teológico se convierte en argumento ontológico.

Así llega la crítica de Kant a conclusiones negativas. No se puede afirmar la existencia de Dios, y menos se puede probarla especulativamente. Dios es una idea a la que le brotan toda clase de espejismos, pero sólo una idea. Por su función reguladora se unifica el conocimiento. Es la hipótesis que confiere a las ideas su más alta unidad; hipótesis de gran valor porque todo pasa en la experiencia, como si las relaciones entre los fenómenos derivaran de una causa necesaria y absoluta. Pero la existencia real de esa causa es inalcanzable especulativamente. A la razón práctica le está confiada la afirmación de Dios. La afirmación, pero no la prueba.

PERSPECTIVAS FINALES

Kant mató el racionalismo. La razón estaba abierta, para los racionalistas anteriores a Kant, a espacios metafísicos. Para Kant permanece en encierro, vacío y absoluto, dentro de su propio cielo, de sus propios límites. Y Kant, sin embargo, es la perfecta fruición del racionalismo. Por eso, árbitro severo, aparece en la historia del pensamiento en situación privilegiada, como separando las aguas de la filosofía. Su crítica es, al mismo tiempo, un producto demasiado maduro y excelente de la Edad Moderna — época toda penetrada de racionalismo — y una demostrativa enunciación de nuevas sendas: de las manos de Kant parten sendas irracionales y románticas.

El racionalismo era teóricamente demasiado perfecto para ser una filosofía amplia. Sacaba su perfección de su abstracta estrechez. Los racionalistas, exactos en su fantasía, negaban todo lo que quedara fuera de los recintos racionales. Había por eso, en el fondo de todo el racionalismo, un espíritu de reforma y de utopía. La razón y sus frutos perfectos, las matemáticas, eran

ideales indiscutidos. Todo lo que no fuera racional o matemático debía ser reducido a razón. Era una filosofía absoluta, imperial. Pero había en Kant, junto al rigor del racionalismo, un rigor mucho más ceñido: el rigor pietista. Desde la Antigüedad, desde Sócrates, el racionalismo quiso reducir la actividad moral a una pura actividad intelectual. La virtud era sabiduría. Se identificaba el bien con la verdad. En Kant se rebela el luterano. Quiso devolver su autonomía a la voluntad. La voluntad es, para él, libre y autónoma; no sigue el camino del intelecto: tiene su propio camino. El intelecto nos esclaviza a la naturaleza. La voluntad nos emancipa. Si la inteligencia nos presentara claramente los fines de nuestra acción, nuestra acción tendría algo de interesada. Para que la voluntad conserve su pureza, su dignidad — la dignidad pietista — es necesario que ella señale su propia ley y sus propios fines. Toda la lucha, en la *Dialéctica*, contra las pruebas de la existencia de Dios, tiene ese sentido de elevación y de dignificación ética: obrar al servicio de un Dios demostrando teóricamente, es negar la espontánea determinación de la voluntad. Dios, el alma inmortal, la libre determinación son para Kant, especies de tabús filosóficos: no pueden ser tocados especulativamente.

El afán de rigorismo ético llevó a Kant a descubrir los límites de la razón. Y, enamorado de la exactitud, no pudo menos que revelarlos cuidadosamente. Kant publicó el fracaso del prodigioso intento racionalista: la metafísica como ciencia. Después de Kant y de la barbarie romántica, aparece una nueva y más difícil consideración de la metafísica; pero no ya como teoría, sino como vida. Es la mejor consecuencia de la filosofía crítica.

ANÍBAL SÁNCHEZ REULET.

Diciembre de 1930.

LIBROS Y FOLLETOS (*)

FIGUEROA, ERNESTO L., Bergson. Exposición de sus ideas fundamentales. 1 volumen, 299 páginas, 145 × 225 milímetros, en *Biblioteca Humanidades*, t. XI, La Plata, 1930.

Dentro de nuestra escasa producción filosófica conviene destacar este libro por su seriedad y su probidad. El autor quiso subordinar su labor a una finalidad concreta. No sólo se ha trazado él mismo sus límites, ha tenido también la abnegación suficiente de no propasarlos. Del desarrollo de su tema elimina toda apreciación personal, atento a transmitir el pensamiento de Bergson sin deformarlo ni juzgarlo. El propósito se ha logrado con toda eficacia. Este análisis posee un valor didáctico excepcional: será una guía y un auxiliar para cuantos deseen trabar relación con el filósofo francés. ¿Y qué hombre culto tendría el derecho de ignorarlo? Figueroa consagra la primera mitad de su volumen a exponer con metódica sagacida la trama de los tres libros clásicos de Bergson. En la segunda parte define y especifica los conceptos fundamentales de su filosofía.

Bien merece la personalidad de Bergson un trabajo de esta índole. Colocado en el deslinde de dos siglos, mejor dicho en el momento crítico de un cambio de orientación filosófica, Bergson clausura una época e inicia otra nueva. Le tocó la misión de emancipar la especulación filosófica de la estrechez positivista. Todavía en su obra persisten resabios del extravío naturalista, cuando en realidad se apresta a darnos una osada visión metafísica. Por comprender solamente la parte teórica, su obra ha quedado trunca; no obstante ocupa en la filosofía contemporánea el puesto más eminente.

Hacerle esta justicia, no importa atribuirle una dignidad dogmática.

(*) Las noticias no firmadas de esta sección así como también la titulada *Artículos* han sido redactadas por la sección Filosofía y Educación del Instituto Bibliográfico de la Facultad.

La objetividad de Figueroa es exagerada. Sin desconocer la honestidad de sus motivos, es de lamentar semejante impasibilidad. La obra de un filósofo debe de situarse en el cuadro de su momento histórico, pues toda filosofía no es sino un episodio dentro de la evolución continuada del pensamiento humano. Su significado depende de la superación de posiciones pretéritas, como del descubrimiento de senderos inexplorados. Luego el expositor no debe borrar su propia personalidad hasta el extremo de disimular la disidencia o el asentimiento. Mucho menos en el caso de Figueroa, por demás habilitado para emitir un juicio ponderado sobre la filosofía de sus desvelos y de sus amores. — A. K.

CORIOLOANO ALBERINI, *Die deutsche Philosophie in Argentinien*. Mit einem Geleitwort von « Albert Einstein ». Berlin, Heirich Wilhelm Hendriock Verlag, 1930.

Son las conferencias que don Coriolano Alberini de nuestra Facultad dictó en las Universidades de Berlin, Leipzig y Hamburgo, en febrero de 1930, por invitación de dichas Universidades. Presentaron a Alberini los grandes representantes de la enseñanza superior alemana, doctores Hans Driesh y Ernst Cassirer. Contiene esta obra, en sus líneas orgánicas, la historia crítica del pensamiento filosófico argentino, desde la filosofía en la época colonial hasta la formación del espíritu filosófico puro contemporáneo. Particularmente, Alberini hace la historia del espíritu filosófico en la República Argentina, con relación a la influencia, directa e indirecta, de la filosofía alemana. Una de las partes más originales se refiere al período romántico. El autor, en su prolija investigación, llega a determinar la influencia en el pensamiento argentino del historicismo de Herder. El punto de vista en que se coloca la crítica del autor es uno de los más delicados. Se requiere amplitud y profundidad de lecturas, y, sobre todo, agudeza crítica, cuando se trata de historiar autores de creencias filosóficas activas, más que especulativas, como es el caso de nuestros grandes hombres de acción. Es indispensable tener un sentido muy profundo y concreto de las fuentes filosóficas que actuaron sobre Echeverría, Sarmiento, Alberdi, Avellaneda, López, etc., quienes sufren, con frecuencia, como se desprende de la obra del autor, influencias ideológicas de las cuales no siempre tienen clara conciencia. Hemos destacado como uno de los puntos más originales el estudio de la influencia de Herder, cuya obra *Ideas para la filosofía de la historia de la Humanidad*, fué vertida al francés en 1827 por Edgardo Quinet. Por

medio de esta obra el historicismo llegó a nuestro país, especialmente con Echeverría. También influyeron muchos escritores franceses que estuvieron bajo la acción de Herder, como Savigny y otros. Nuestro autor estudia la reacción contra el iluminismo de Rivadavia y como nuestros románticos plantearon de nueva manera el problema del federalismo, bajo la acción, en parte, de la teoría historicista del progreso. Debe señalarse, a este propósito, las claras diferencias que el autor establece entre el historicismo alemán, el francés y el platense. Interesantes el análisis de la doctrina del «medio» en Herder, Taine y Sarmiento, y el estudio del paso del romanticismo al positivismo y las distintas modalidades de éste, así como la forma en que el autor determina los orígenes del nuevo espíritu filosófico en la República Argentina. La parte colonial está dedicada especialmente a Chorroarin. Ésta, como el resto de la obra, revelan en el autor honda penetración crítica, que, con atrevido neologismo y con la debida «comportazione» del amigo autor y del lector, yo llamaría «fiuto critico», el olfato que permite a ciertos seres privilegiados de la escala zoológica descubrir trufas que yacen ignoradas a dos metros bajo tierra. En conclusión, el trabajo contiene mucho más de lo que el título sugiere, pues constituye toda una historia del espíritu filosófico en la República Argentina. Está escrito en forma clara, muy sobria y concentrada, y en tal forma el autor maneja, originalmente, un gran material erudito que se adivina a través de las afirmaciones críticas. Se trata de un estudio sustancial y orgánico, que, por su método, estilo filosófico y originalidad de vistas, es lo más exacto que se ha escrito sobre nuestra evolución intelectual, hasta ahora investigada, salvo muy honorables excepciones, con mucha imprecisión de criterios y de método, como pude convenirme al estudiar la filosofía de la época colonial en las obras de Chorroarin, fray Elías del Carmen, etc. (ver tomo II de la *Biblioteca Centenario* de la Univ. Nac. de La Plata), y el desarrollo en la República Argentina del positivismo en sus formas más o menos *ingenuas*, según llamábanse sus grandes capitanes Haekel, Wundt, Comte, Spencer o Le Dantec (ver mi libro *Estética y filología*, págs. 61 y sigs.). La primera edición, muy elegante en su presentación tipográfica, está casi agotada. En breve se publicará la 2ª edición ampliada. Como es deseable, se publicará también la traducción castellana, y, según dicen, será el tomo II de la *Biblioteca filosófica* del Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

¿Qué diremos *los de casa*, de esta nueva prueba del talento y de la dedicación de nuestro Alberini a la especialización filosófica en una

forma tan original? Bastará la palabra autorizada del genial representante universal del pensamiento científico y epistemológico contemporáneo, Albert Einstein. Este sabio — que es hombre, como sabemos, poco dado al elogio — escribe en la introducción a la obra de Alberini lo siguiente :

— « Nosotros, habitantes de países relativamente antiguos y de sistematizada cultura, disfrutamos de una rica herencia espiritual, absorbida, por decirlo así, con la leche materna. Nos falta, en cambio, contacto con la naturaleza y pristinidad de espíritu, virtudes ambas, propias de pueblos jóvenes. Resulta, por eso, interesante la *Weltanschauung* de Alberini, extraída por él en el estudio de los más diversos pensadores y de la contemplación de la vida espiritual de los pueblos de muchas épocas y lugares. Alberini todo lo penetra y valoriza con aguda mirada crítica de latino. En estas conferencias examina cómo la filosofía alemana ha obrado sobre él y sobre su patria.

Siempre recordaré con gratitud los coloquios que he tenido con este hombre de tan singular y brillante mentalidad. Abrigo el convencimiento de que el trato con pensador tan objetivo constituye para cualquiera una fuente de goce e ilustración. »

Et tantum sufficit. — J. Ch.

ORTEGA Y GASSET, JOSE, *La rebelión de las masas*, edición de la *Revista de Occidente*. Un volumen rústica 220 × 155 mm., 323 páginas, Madrid, 1929.

Ortega y Gasset que no hace mucho, con motivo de sus *Intimidades*, encendiera entre nosotros una verdadera llama polémica, en la que ardieron las más diversas opiniones, nos acaba de dar un nuevo libro. Quien siga con alguna expectativa su producción, no se sentirá defraudado al recorrer las páginas de *La rebelión de las masas*. Es quizá el libro menos discutible de Ortega y Gasset. El más claro, orgánico y acabado de sus frutos. Esto último no importa decir que en él su tema esté totalmente desenvuelto, como más adelante se verá. Al decir que es un libro acabado, nos referimos a los contornos rotundos de su arquitectura y a la impecable consideración del tópico que constituye su objeto concreto, claramente enunciado en el título. El análisis y definición del hombre-masa; su rebeldía y regencia, son realmente eficaces : nadie se quedará con duda de lo que el autor quiere decir, y a qué particular substancia se refiere. Son de una eficacia que nace de la exactitud en la observación y del justo tiempo en la sedimentación teórica. De este *humus* de madurez nace otra de las virtudes del libro,

que aunque accesoria, hacen tan agradable la lectura : la fluidez, la espontaneidad del proceso espositivo, su riqueza de recursos, su potencia virtual, que emerge de continuo en brotes tan inesperados como ingeniosos. Claro está que tales características las encontramos en cada uno de las obras de Ortega : sólo queremos decir, que en ninguna se encontrarán en grado tan eminente como en *La rebelión de las masas*.

Conviene prevenir un mal entendido, a que puede dar lugar el título, con la complicidad de una predisposición de los tiempos que corren. La aclaración va, sin embargo, para quienes aún no hayan abierto el libro, pues éste es de una claridad matemática al respecto.

El pensador hispano no ha puesto su ojo penetrante en el problema proletario. Se sentirá frustrado quien obrando ligeramente y dejándose ir por el tobogán del epígrafe entre al libro creyéndose encontrar con la « masa obrera » o la « masa popular » de socialistas y demócratas. Quien conozca a Ortega, no puede caer sin embargo en tal engaño. Sus preocupaciones, sus gustos, su esencial disposición por lo teórico y su ejemplar abstinencia de toda participación y milicia que no sea la de la cultura, son garantía suficiente, para no creerlo capaz de girar en torno a tópicos como los mencionados, tan ajados y ajenos a lo teórico.

La « masa » de Ortega y Gasset no está compuesta por gente superficialmente diferenciada por la profesión, el nombre o la renta. La constituyen unidades más íntima y substancialmente especificadas. Forman un género, reunido por la comunidad de tendencias y actitudes. Es sobre todo una palpitante fuente de valorizaciones, un cuerpo taxativo que pulula pesadamente lo mismo en el taller, que en el círculo mundano o en el laboratorio. En una palabra, equivale a una variedad humana que proyecta su tono grisáceo, homogéneo, sobre el haz de una centena de años de historia occidental.

Podemos dividir los quince capítulos que constituyen *La rebelión de las masas*, en dos grandes partes de mérito desparejo. De un lado puede ponerse la descripción del fenómeno, la caracterización del hombre masa, que es lo más logrado del libro ; y su diagnóstico, es decir, la secreta relación entre aquél y la técnica científica. Es, sin duda, la parte que más unánimemente se reconocerá como acabada y convincente.

En la otra banda puede ponerse el ensayo de terapéutica. Aun dentro de ella se destaca netamente la teoría del Estado, para la cual, aun aquellos que discrepen con sus conclusiones, no tendrán inconveniente en reconocer el derroche de talento y la hondura con que son

planteadas las cuestiones. Queda como lo más discutido del libro, su intento de presentar al liberalismo y la federalización de los estados de Europa, como una posible medicina contra el hombre masa y sus tóxicas consecuencias.

La dificultad en la eficacia del remedio la advierte el mismo autor. Su medicina no es más que un purgante destinado a la faz económica de la cuestión. Pero ésta es mucho más amplia que aquélla. No sólo que se resiste a resumirse en una cuestión de mercados sino que ha de reivindicar para sí, razones más hondas y decisivas. Supone preguntarse por qué las aristocracias, en un momento de la historia europea, fueron infieles a su destino, relajaron su disciplina y abandonaron la nave al vaivén de esa fuerza ciega y funesta que es el hombre-masa. Algo semejante a esto es lo que el autor advierte, precisamente, cuando dice que esta es la interrogación fundamental : « ¿qué insuficiencias radicales padece la cultura europea moderna?... Más esa gran cuestión tiene que permanecer fuera de estas páginas porque es excesiva. Obligaría a desarrollar con plenitud la doctrina sobre la vida humana que, como un contrapunto, queda entrelazada, insinuada, musitada en ellas. Tal vez pronto pueda ser gritada » (págs. 322-323). Por eso decíamos al comienzo, que esta obra, con ser acabada, deja, como todo buen libro, aclarado un asunto que a su vez, es problematización de otro mayor. — *J. R. C.*

DE SARLO, FRANCESCO, *Introduzione alla filosofia*, 584 páginas, Roma, Soc. Ed. « Dante Alighieri », 1928 ; TAROZZI, GIUSEPPE, *L'esistenza e l'anima*. Un volumen en 8º, de páginas XVI-240 (« Biblioteca de Cultura Moderna », nº 186), Bari, Laterza, 1930.

Reunimos en una sola bibliografía las obras de los dos distinguidos catedráticos universitarios De Sarlo y Tarozzi, antiguos maestros de la juventud italiana, por tratarse, desde distintos puntos de vista originales, del mismo problema gnoseológico.

El hecho primero, del cual parte De Sarlo en el estudio del problema gnoseológico, es naturalmente el *dato* de la conciencia, entendido como el contenido individual y concreto del *yo*, en presencia de un mundo de objetos. La conciencia, en este sentido, es todavía autoconciencia pura y simple, sin referencia a un objeto distinto de ella. La intuición exterior no es un dato inmediato. Es una « construcción » según De Sarlo, en la cual confluyen, a más del dato, juicios y actos que pertenecen a la actividad del conocimiento. La conciencia resulta de una relación originaria, indefinible : la relación de sujeto-objeto. Es

posible encontrar, con posterioridad, razones diferentes para considerar el objeto y el sujeto como dos *entes* distintos; pero, en la conciencia inmediata, son pura y sencillamente dos términos del acto de conciencia. El objeto está « presente » en la conciencia, y nada más. Este dato de la conciencia se halla constituido por un material representativo y relaciones, que resultan de las distintas posiciones del sujeto frente al objeto. La conciencia, como la experiencia inmediata, entre las muchas actitudes asumidas por el sujeto, nos da tres que son fundamentales : la actividad representativa, que da y elabora el dato como puro contenido de la conciencia ; la actividad cognocitiva, que afirma o niega la realidad, y la actividad práctica, que aprueba o rechaza.

La actividad cognocitiva resulta de las relaciones que ella misma introduce en el dato, y por las cuales el dato recibe un carácter originario e inexplicable : el carácter de « realidad ». Aunque dichas relaciones puedan empíricamente observarse, es decir, encontrarse en la conciencia inmediata, ésta es todavía un « *veicolo* », es decir, un medio de comprensión y no una justificación. A diferencia del puro dato, ellas se imponen por una necesidad intrínseca que, no solamente confieren al dato (que es pura presentación de apariencias) carácter de realidad, sino que especifican y extienden más allá del dato nuestro conocimiento de la realidad, y así constituyen nuestra visión del mundo. Como Brentano, el autor separa radicalmente la representación del conocimiento. La representación nos da el material, las apariencias. El conocimiento conexiona, organiza y, sobre todo, afirma o niega. Todo acto del conocimiento es esencialmente un juicio de existencia, o, como se dice con feo neologismo « existencial ».

Todas estas relaciones que el pensamiento introduce, pueden reducirse a ciertos principios lógicos fundamentales, pero no pueden deducirse de ellos. No cree el autor que puedan concretarse en un sistema de conocimientos puros, en una lógica pura. No constituyen un patrimonio fijo e inalienable, sino una adquisición progresiva ; una multiplicidad indefinida reductible a ciertos *tipos*, pero que no es posible multiplicar infinitamente. Se imponen inmediatamente, *a priori*, no los principios lógicos supremos, sino las relaciones concretas que se fundan en ellos. El caos fenoménico abstraído a todo sistema de causas y leyes, se revela completamente inadecuado a las exigencias de la razón ; por eso, nosotros sometemos *a priori* el material dato a innumerables relaciones causales y lógicas. Los principios de causalidad, de identidad y semejantes, no son, por consiguiente, intuiciones *a priori*, sino principios que sacamos reflexivamente por abs-

tracción y, una vez así obtenidos, se imponen por su inmediata evidencia.

En uno de los diez ensayos que constituyen esta obra, examina el autor la naturaleza y complejidad de las « relaciones ». Se opone el autor a aquellos que quieren resolver toda la realidad en relaciones, en el sentido de que entes y cualidades se descubren por medio de ellas; no acepta la teoría de la reductibilidad de las relaciones a los entes, es decir, de la teoría que niega la realidad objetiva de las relaciones, dada la impenetrabilidad de los entes substanciales.

La realidad no es reductible a relaciones; éstas deben tener punto de referencia, términos con una realidad propia, cuyo contenido es cogido en sí inmediatamente, aunque, en concreto, no sea pensable sino como un centro de relaciones. Tampoco la realidad es reductible a entes o cualidades de entes sin relaciones ideales. Por cierto, las relaciones tienen una realidad distinta de los entes, ni nosotros podemos comprender cómo ellas afectan a los entes sin entrar a formar parte de ellos. Ello no impide que deban considerarse como elementos irreductibles de la realidad que no es posible reducir a apariencias sin anular la realidad misma.

Las relaciones, según el autor, son de tres clases: dinámicas, que establecen las conexiones de dependencias causales entre hechos; representativas, que hacen posible el ordenamiento y la sistematización de los objetos (relaciones temporales y especiales, de semejanza, etc.); y de incompatibilidad, que son las relaciones lógicas propiamente dichas. La relación « predicativa » es una de las relaciones representativas más importantes. También dicha relación predicativa supone siempre un juicio existencial, puesto que de aquello que no es nada no es posible predicar. En sí, es la afirmación de una identidad (parcial o total), que tiene como fundamento el principio de identidad, pero no deriva del mismo. Más bien es la relación predicativa la que nos permite llegar al principio abstracto de identidad: idéntico es aquello que puede concretarse en una relación predicativa.

Todas estas relaciones que constituyen el sistema de las conexiones cognoscitivas, se imponen *a priori* por una certeza intrínseca, y no pueden deducirse de otro; pero nos envían, como a su propia fuente, a los principios lógicos fundamentales, que no solamente son ciertos, sino también evidentes por sí. Las relaciones tienen una evidencia « participada », es decir, una certeza como aplicaciones prácticas (e indestructibles) de los principios lógicos, cuya característica es la evidencia inmediata y absoluta. El autor no enumera explícitamente estos principios; afirma que ellos son todos juicios apodícticos negativos,

visiones directas de una incompatibilidad absoluta. Acercándose a Brentano, el autor reduce todos los juicios universales a juicios negativos : también las verdades primeras de la razón enuncian relaciones universales necesarias en forma negativa, al excluir *a priori* la posibilidad de pensar como coexistentes dos determinados contenidos. Hay, pues, dos especies de verdades ciertas, evidentes, inopugnables : los datos de hecho de la experiencia interior, y las verdades supremas de la razón. Por efecto de las primeros, yo tengo conciencia de mi acto de ver, querer, etc. ; sea que tal acto nos remita, o no, a un objeto fuera de la conciencia, es cierto que dicho acto, como acto *mío*, es algo absolutamente evidente. Por las verdades de razón, yo tengo la visión directa, evidente, absoluta, de una incompatibilidad lógica. ¿Cuál es la fundamentación de esta prerrogativa de ciertos conocimientos, que decimos evidencia? La evidencia es, sin duda, carácter del conocimiento como función subjetiva, pero no por eso se reduce a un hecho subjetivo, peor aún, a una ilusión subjetiva. El autor defiende el valor de la evidencia contra todas las objeciones empíricas, y todas las teorías comprendidas bajo los nombres de « voluntarismo » y « pragmatismo ». La evidencia es carácter de la verdad, y la verdad es conciencia directa de la « adecuación » de nuestro pensamiento a las cosas.

En el juicio evidente es cogido el ser en sí. La « adecuación » de la mente al ser en sí es la verdad ; y signo de esta adecuación es la evidencia : « la mente está hecha para conquistar la realidad ». La presencia de la realidad en la mente se traduce subjetivamente en conocimientos inmediatamente evidentes, que se imponen de un modo autoritario, y constituyen una modalidad particular del conocer que no puede ser ulteriormente definida, ni aclarada o aprobada, a quien no la posee.

De su relación con las verdades primeras evidentes, sacan todos nuestros conocimientos un grado mayor o menor de certeza : primeros entre todos nuestros conocimientos de las relaciones racionales, que se imponen a nosotros *a priori* como conformes a las exigencias supremas de la razón, pero no son evidentes por sí mismas. También la certeza, en cuanto se halla fundamentada, en último, en verdades evidentes, es conciencia de realidad, signo de un contacto con el ser en sí de las cosas. Una primera y fundamental certeza es aquella por la cual argumentamos la existencia de una realidad distinta de la conciencia y correspondiente a nuestras representaciones ; el objeto de la conciencia no se agota en el acto cognocitivo, en el cual penetra, y nos empuja hacia una realidad en sí. Es falso que aquello que

es conocido no pueda tener realidad fuera de la esfera del conocimiento. La conciencia misma nos ofrece un ejemplo en contra; en esto, cada cual de nosotros, no sólo aprende en sí mismo, sino que es centro de vida y actividad. Otra certeza, no menos segura, es aquella que para nosotros es garantía de la existencia objetiva de las relaciones. También aquí es la conciencia que nos da el ejemplo más próximo. La conciencia se halla necesariamente constituida de la relación de sujeto-objeto. Ahora bien, esta relación, en cuanto condiciona la conciencia misma, no puede ser un resultado de su representar, juzgar, etc.; en este sentido, por cuanto psíquica, es real. Y así es de las demás relaciones cuya realidad objetiva nos está garantizada por la certeza con que se imponen *a priori* a nuestro conocer. El hecho de que solamente cierto sistema de relaciones es pensable, quiere decir que también independientemente del pensamiento hay un orden objetivo, y no un caos: existen en las cosas motivos que se traducen necesariamente en relaciones. También, cuando la relación implica la actividad de nuestra conciencia (como la comparación de las semejanzas, etc.), ella debe existir en los objetos, por lo menos, potencialmente; debe tener un « correlativo de objetividad », que la conciencia traduce sin falsificarlo.

El espíritu humano se para en estas certezas; conexionando ulteriormente los datos y las relaciones según las exigencias supremas de la razón, llega a construcciones y determinaciones más o menos hipotéticas, que sirven para explicar y precisar su concepción de los casos.

Así, por ejemplo, el contenido representativo originario es un dato evidente. Su correspondencia a una realidad independiente es una certeza; pero la determinación de esta realidad es una construcción problemática obtenida por medio de razonamientos. Así, las hipótesis y las generalizaciones de la ciencia no son del todo convencionales, y buscan modelarse sobre relaciones objetivas de la realidad, pero son construcciones provisionales que nuestro intelecto atiende continuamente a completar y a reformar.

De este modo, el espíritu se eleva a la concepción de un mundo de objetos anteriores ligados en un todo: el mundo físico permanente, sobre hipótesis que pueden explicar la representación y las relaciones estables entre los datos. Nosotros debemos pensarlos como un sistema de capacidades, potencias, cuya realidad íntima no escapa, o por lo menos puede ser argumentada solamente de una manera muy general, pero que se revelan a nosotros en sus relaciones y en sus leyes. Lo que se dice materia, es solamente una abstracción de representaciones subjetivas del sentido; toda la ontología naturalista es un « vaniloquio ».

Pero el autor ni siquiera admite que estos elementos dinámicos de la realidad sean unidades espirituales ; hipótesis inútil e infecunda, según él.

Una segunda esfera de la realidad se abre a la conciencia, una vez que sus actos son reflexivamente considerados. El autor niega que la percepción interna sea fenoménica ; cuando ella se convierte en objeto de conocimiento, nos revela un mundo de hechos no menos reales que el tiempo, sin el cual el hecho consciente no es pensable ; en ella, cada cual de nosotros aprende de sí mismo aquello que verdaderamente es. Por cierto, también la percepción interna puede equivocarse ; hay datos complejos en los cuales es menester separar lo que es dado realmente, de lo que es construcción agregada ; pero eso nada saca al valor cognocitivo de la intuición interna inmediata. La relación de dependencia real entre distintos estados simultáneos y sucesivos de mi conciencia, me remite a un principio substancial activo de unidad que no es nada trascendente si no reside en la misma multiplicidad de sus relaciones empíricas. El *yo* es, precisamente, la unidad indivisible que está bajo la riqueza y complejidad de los fenómenos y que, por consiguiente, lejos de estar vacía, todo, en cierto sentido, lo abraza y comprende en sí. Ciertamente esta conexión no nos hace conocer de un modo adecuado la fundamentación de la unidad del espíritu, pero nos permite considerar legítima la creencia en la unidad y continuidad del sujeto. Aunque no siempre se pueda llegar a la comprensión de una continuidad evolutiva, ella nos empuja hacia algo que permanece. El autor no acepta las teorías que derivan esta unidad originaria de algo fuera de ella. El *yo* puede, dentro de estos límites, ser objeto de conocimiento ; así surge un concepto reflejo del *yo*, sacado del conjunto de las experiencias de sí, de sus propios elementos más constantes, etc., al cual se relacionan determinadas experiencias físicas constantes (especialmente por medio de las sensaciones internas), recogidas en la representación del cuerpo. Las relaciones sociales después, volviendo nuestra atención sobre las representaciones que los demás tienen de nuestro *yo*, profundizan y completan su conocimiento. La necesidad de darnos una explicación de las relaciones entre los elementos de nuestra experiencia nos obliga a pensar la conciencia como individualizada en una multiplicidad de centros análogos a nuestro *yo* ; la multiplicidad y el policentrismo son inseparables de la conciencia. Por consiguiente, el autor niega toda posibilidad de conciencias colectivas, repudia el concepto de « espíritu » como independiente de cada una de las conciencias. Por el hecho de que cada una de las conciencias tiene con las demás carac-

teres comunes, de manera que un *yo* más perfecto y rico puede ser pensado, se ha creído que se pudiera llegar de este modo al *yo* universal; pero es ésta una consecuencia ilegítima. La comunión de los centros de conciencia, no sólo no hace necesario « hipostasizarla » en un sujeto universal, sino que tiene valor y es pensable sólo en cuanto se halla subentendida la distinción real; el ideal que no es acto de una mente real, es algo que no tiene sentido.

También en la relación religiosa, dado que exista un *yo* divino, éste es inseparable de la dualidad del *yo* divino y del *yo* humano.

La historia no es, pues, un mundo separado de la naturaleza, que se debe tratar con métodos y criterios especiales. También la historia es ciencia y los juicios de valoración no constituyen su momento esencial, por lo menos en cuanto ciencia. Por cierto, la multiplicidad de las relaciones que constituyen el mundo es algo siempre relativo y por eso presupone un absoluto, un sujeto trascendente, del cual no podemos tener conocimiento adecuado, pero del cual sabemos lo siguiente: que su razón absoluta es fundamento de todos los entes y todas sus relaciones y, por consiguiente, también de la relación entre la naturaleza y las conciencias. Desde este punto de vista las relaciones y los entes tienen su origen en el espíritu, sin que por eso puedan llamarse entes y actos espirituales: lo « creado » no es necesariamente semejante al « creador ». En cuanto a la actividad representativa, fundamento de la cognocitiva, ella traduce la acción de las cosas sobre nuestra conciencia en innumerables datos cualitativos; no tiene todavía, en sí, la dualidad de lo verdadero y de lo falso, que es introducida sólo por el conocimiento. Eso tiene un desarrollo autónomo en la imaginación, que es la facultad de reproducir y elaborar libremente, según leyes propias, los contenidos psíquicos. La distinción de valor entre los productos de la imaginación, en cuanto creadora, da origen a la conciencia estética, la cual tiende a aislar y a poner a luz aquellas relaciones que tienen, a sus ojos, un particular valor: la belleza. Ésta está fundada en las cosas mismas y resplandece en donde más y en donde menos. El artista sabe ver, evidenciar y reproducir. La aprehensión de lo bello no es un fenómeno subjetivo, sino que reconoce valores universalmente válidos, « categorías estéticas », principios evidentes *a priori*. Una tercera forma de actividad es la de valoración, que se halla fundada en la relación de interés, la experiencia de valor, y se expresa en las manifestaciones varias del sentimiento y de la voluntad, en el placer y en el dolor, en el tender y el huir. Ella tiene una estrecha relación con las otras dos: una actividad práctica por sí sola, sin material representativo

y cognocitivo, es inconcebible. Pero, por otra parte, ellas son irreductibles entre sí. El autor repudia toda tentativa de reducir el conocimiento a actividades de valoración, la verdad al valor. El interés nace de las exigencias de la naturaleza humana en sus varias explicaciones, de las necesidades; por eso los objetos se hacen valores. No todas las necesidades están en el mismo nivel; existen también, desde el punto de vista subjetivo, valores preferibles a otros. No solamente hay un criterio subjetivo, lo hay también objetivo, absoluto. Hay necesidades y valores inferiores cuya satisfacción depende de la apreciación subjetiva y hay valores superiores en sentido objetivo, universal. Esta multiplicidad irreductible de valores es un dato de la experiencia; no es lícito querer obrar reducciones absurdas, reduciendo por ejemplo todos los valores a valores egoistas (o *yoistas*), económicos. También la actividad práctica tiene, pues, sus categorías, sus principios *a priori*, que no son intuiciones, revelaciones *ab initio*; también ellos se desarrollan en la experiencia y sólo más tarde se extraen por la reflexión. El proceso histórico, del mismo modo que conduce a una progresiva conquista de la verdad, también conduce a una determinación definitiva de los bienes superiores; el progreso está en la supremacía conquistada por estos valores que, en principio, existían sólo en una forma oscura, implícita. Pero ellos no son exclusivos; el desarrollo del hombre es posible solamente merced al desarrollo de todas sus tendencias; el ideal es una armonización de los distintos según el respectivo valor, lo cual se halla favorecido por el desarrollo de la razón, pero, en sí, es siempre un producto de la actividad de valoración de la voluntad y del sentimiento.

Estas son las líneas orgánicas y substanciales de la sólida obra de De Sarlo, a través del magnífico estudio realizado por otra autoridad en esta materia, Piero Marinetti, del cual interesa el juicio que formula a propósito de los principios desarrollados por De Sarlo al resolver el problema gnoseológico, en la *Rivista di Filosofia* (año XXI, nº 4). Marinetti, sincero admirador de De Sarlo, con relación a la *Introducción a la Filosofía*, que él considera obra muy « sólida, coherente y nítidamente caracterizada » agrega lo siguiente. Hubiera sido deseable, en la obra de De Sarlo, un desarrollo más proporcionado de las partes, una conexión más marcada de los problemas. El estudio del problema religioso es un deseo que el libro deja insatisfecho; pero, todo eso depende, según Marinetti, de la forma del libro, y es inútil pedir al autor lo que no quiso darnos. El libro de De Sarlo no es, en efecto, como el título induce a creer, una exposición sistemática de los problemas filosóficos; ella resulta del conjunto de diez memorias separadas, las

cuales nos dan, en su conjunto, una visión completa y profundamente pensada del sistema filosófico del autor. Las cuatro primeras memorias que componen la mayor parte y, al mismo tiempo, la más original y más notable del libro, establecen netamente los fundamentos y todos los aspectos del problema primero y de introducción a la filosofía, el problema gnoseológico. En cuanto a la orientación general, el libro se dirige, por un lado, contra toda forma de naturalismo científico, fenomenístico o pragmatístico, y por otro contra el idealismo inmanente, monístico que es también una forma de naturalismo. Esta acentuación polémica contra las formas dominantes del idealismo contemporáneo, se traduce en una preocupación realística y pluralística, que de tal oposición recibe un sello quizá más marcado de lo que la doctrina exija. La preocupación pluralística se traduce, por ejemplo, en la concepción rígidamente policéntrica de la conciencia, en el repudio del concepto de un espíritu colectivo, en la contraposición del espíritu absoluto y de los espíritus finitos. Efectivamente, hay una forma de idealismo que, debiendo coger y asimilar todas las contraposiciones en la unidad inmanente, o llega por fin a la negación de la unidad, o saca toda fundamentación y toda razón de ser de las distinciones reales. Pero, según nuestro crítico, no es necesario hacer de dichas contraposiciones otras tantas distinciones absolutas y crear palabras que no expresan y resuelven nada; y si algo expresan, nos empujan hacia las mismas imposibilidades del más rígido monismo. Así la preocupación realística se traduce en la afirmación de una realidad en sí, pensada como un conjunto de centros dinámicos que fundamenta la representación en la afirmación de la realidad objetiva de las relaciones, en la posición, la belleza, la bondad, y son otros tantos elementos originarios e inexplicables: los valores (en largo sentido) constituyen para el autor una multiplicidad absoluta. Pero también esto nos hace dudar sobre la verdad de muchos puntos. No sabemos, por ejemplo, qué lugar hubiera tenido la actividad religiosa en esta rígida reducción de valores. Y puesto que hay principios *a priori* evidentes del conocimiento, de la belleza y de la moralidad, y la evidencia es signo de la presencia de una realidad, ¿nos envían estos principios a tres realidades o a una sola que es la misma en las tres esferas? Y en este caso ¿está tan perfectamente cerrada a nosotros la única realidad, que no nos permite ordenar en un proceso único las distintas formas de la actividad del espíritu? La misma multiplicidad de dudas y problemas que la lectura de esta obra despierta en todo espíritu reflexivo, testimonia, según la opinión autorizada del crítico citado, el alto valor de éste esfuerzo especulativo.

También esta misma reserva frente a estas dudas y a estos problemas, representa un mérito más alto y un signo de justa desconfianza contra los vuelos de una especulación temeraria. El pensamiento, en su primera etapa, da fundamento objetivo a la verdad, la belleza y a la bondad. Ahora bien, todo eso es perfectamente legítimo contra todas las formas de fenomenismo y relativismo; pero no es necesario, según nuestro crítico, para salvar la realidad, transmutarla en algo substancialmente distinto del pensamiento. El *yo* mismo nos ofrece el ejemplo de una realidad indiscutible, la cual se manifiesta a nosotros únicamente como conciencia. Y en el concepto de « potencia », de « centro dinámico », nada queda, cuando se saca todo aquello que está pensado sobre la analogía (consciente o no) de lo psíquico. Las mismas relaciones, que son en nosotros funciones del pensamiento, son en su origen pensamientos divinos; y bien, no es necesario que, con el fin de adquirir la objetividad, se traduzcan, por la creación, en un intermediario que no es pensamiento. La misma reserva contra toda especulación demasiado atrevida, induce al autor a detenerse frente a toda unificación que obligue a abandonar el sólido terreno de la experiencia. El pensamiento, en su audacia, desearía de muy buena gana erigir, como dice Kant, una torre que se elevara hasta el cielo. Más tarde se apercibe de que sus fuerzas bastan apenas para construir una modesta casa (que podría ser también una miserable choza) con el fin de dominar la experiencia. Una reflexión más madura le enseña que la sabiduría más profunda se halla en la renuncia y en saber de no saber.

Con un entusiasmo quizá mucho mayor — pero con método inferior — otro benemérito cultor de la filosofía moderna, el señor Ludovico Limentani, hace, en la Revista citada, un estudio prolijo del libro de Tarozzi. También aquellos que no aceptaran las tesis propugnadas por este autor — afirma nuestro crítico — encontrarán, en las páginas de la obra de Tarozzi la presencia constante de esa libertad de espíritu que es inseparable de la verdadera vocación filosófica. Se repite aquí, entre otras consideraciones por el estilo, una verdad que he oído afirmar muchas veces por el mismo autor hace más de 30 años, a saber, que Tarozzi no puede llamarse positivista *tout court*, ni es un secuaz de una u otra forma de ortodoxia positivista. Tarozzi, como devoto discípulo de Roberto Ardigó, se mantuvo siempre fiel al principio fundamental del maestro positivista. *Il reale è il fatto della esperienza*. Con esta obra se aleja, en forma decisiva, del espíritu y de las tesis del positivismo italiano. Al mismo tiempo expresa su disconformidad respecto del idealismo poskantiano, así

de los primeros cultores como de los representantes actuales. La filosofía de todos éstos es la filosofía *fácil* que, desdeñando las ásperas vías de la investigación, atiende a delinear y triunfa en el contemplar aéreas arquitecturas sistemáticas, postulando como verdaderas todas aquellas proposiciones que son útiles para la eliminación de las dificultades. La *forma mentis* del vulgo y sus representaciones características se reproducen en esa filosofía, es decir, su especulación no se contrapone al pensamiento común como la verdad a la opinión, la reflexión al dogma, y construye sus más árdulos edificios especulativos, sin tener en cuenta las exigencias puestas por la ingenua conciencia de la humanidad. Entre la filosofía de la investigación y la filosofía del sistema, Tarozzi ha hecho su propia elección definitiva; por cierto no es la investigación, como Tarozzi la entiende, la que se conforma consigo misma, y se erige como fin a sí misma, sino la investigación sostenida por la fe, en la posibilidad de llegar a la conquista de lo verdadero. La filosofía de Tarozzi se conforma con los datos del pensamiento común. Su dualismo espíritu-naturaleza se justifica por el hecho de que por lo real externo no se va más allá de la afirmación de la existencia; mientras que, en lo que se relaciona con lo real interno, la unidad individual del *yo*, el reconocimiento de la pura existencia tiene un valor que va más allá de ésta y de ésta directamente depende. Si existe, es autonomía. Si existe, es libertad. En efecto, si existe, existe en cuanto unidad; y tal unidad es la continuidad misma que es *sub-stans* a sí misma, que no tiene necesidad, para ser *una*, ni de un nexo mnemónico, ni de una causalidad exterior determinante, o sea, es autónoma. Es la autonomía de la cual tenemos conocimiento en el acto mismo de sentirnos *sujeto*. Y es libertad (se entiende, en su primer germen) en cuanto tiene su propia dirección no predeterminada, o sea su propia finalidad intrínseca. Fundándose en estos principios, llega Tarozzi a las tentativas más audaces de la especulación filosófica, como la tesis de conciliación entre la existencia del espíritu individual con la hipótesis de la « animación divina » (en sentido teístico, no panteístico) del universo; la tesis de la posibilidad de una inmortalidad personal, y varias otras. Limentani hace, en el estudio de la obra citada, algunas observaciones críticas, que podemos omitir en esta ya larga reseña, también porque, más que a cuestiones de principios y de método, se refieren a incoherencias intrínsecas, en su opinión, al sistema filosófico de Tarozzi. Pero lo dicho es más que suficiente para demostrar lo siguiente: están en la misma línea táctica de la dialéctica el puro espiritualismo que tantas indulgencias plenarias concede a esa forma de posi-

tivismo que los modernos, especialmente los norteamericanos, llaman « nuevo realismo », y esa forma híbrida de positivismo que, iniciándose con la adoración del hecho bruto, abandona la coherencia propia del genuino positivismo italiano, tal como lo ideó, fundó e ilustró Roberto Ardigó, pretende elevarse, con vuelos pindáricos y en alas de Ícaro, a las cumbres de una religión que llaman positiva, pero que es tan mitológica, como concepción (y más artificiosa que mitológica) de cualquier otra religión por ellos rechazada, junto con la psicología... « con el alma ». Caben, formalmente, los dos procedimientos en el esfuerzo titánico del pensamiento que quiere, según el verbo kantiano recordado por Marinetti, erigir una torre que se eleve hasta el cielo. Sólo que a muchas de esas torres construídas por la audacia del pensamiento, conviene el bíblico nombre, que es todo un símbolo, de Babel. — *J. Ch.*

BANDINI, Shaftesbury (Etica e religione. La morale del sentimento) (8º, págs. xxxii-232), Bari, Laterza, 1930.

Bandini estudia con amor la rica personalidad de Shaftesbury y la importancia de su contributo a la *perennis philorophia*. Sería imposible comprender el espíritu moderno inglés en su génesis, si consideráramos exclusivamente las corrientes empíricas que preponderan en la especulación anglosajona. Hay una vena romántica profunda en el espíritu de ese pueblo, de la cual Shaftesbury es digno representante. Bandini estudia el contraste entre la filosofía del sentimiento y del entusiasmo moral y las doctrinas de Hobbes y de Lokke.

En Shaftesbury encontramos al primer decidido propagandista de la idea del sentimiento como de una actividad espiritual autónoma, al lado del intelecto y de la voluntad. Y de él se difundirá, según demuestra el claro autor, en toda Europa, entrando a formar parte del común pensamiento filosófico, especialmente en la segunda mitad del siglo XVIII, y esto por obra de Rousseau por un lado, y por otro, con carácter más sistemático, del iluminismo alemán, especialmente de Mendelssohn, convergiendo los dos movimientos en alimentar la *flamma romantica*. — *J. Ch.*

FRIEDLANDER, PAUL, Platón, Walter de Gruyter et Co., Berlin und Leipzig, 1928.

La primera parte de una obra en dos tomos, y está dedicada al estudio general de la filosofía platónica. Argumento del segundo tomo

será el estudio particular de los diálogos. El pensamiento platónico es demasiado rico para que pueda concretarse una interpretación sistemática. El autor hace una génesis histórica del pensamiento de Platón, la exigencia lógica de la idea, sus relaciones con el mundo sensible, el pasaje de la filosofía teórica a la moral, monismo y dualismo, alma individual y alma del mundo, etc. El estudio más amplio de todo el libro se refiere al « mito » y al « demon ». Una mínima parte de la obra el autor dedica al estudio de Platón como geógrafo, fundándose en la cosmología del *Timeo* y en el mito geográfico del *Fedon*. — *J. Ch.*

RADEMACHER, A., *Religion und Leben*, Freiburg im Breisgau, páginas VI-230, Herder et Co., 1929.

El autor es profesor de teología en la Universidad de Bonn. Todas las cuestiones de la humanidad moderna confluyen en el problema religioso; por eso, estudia el autor la solución del conflicto que existe entre religión, cultura y vida moderna. Religión y vida son dos fuerzas elementales que se disputan la posesión de « todo el hombre, de todos los hombres, de todos los órdenes humanos ». Pero deben presentar entre ellas « ein Spannung », es decir, un recíproco cambio activo que debe llevarnos a la unidad, ya en la naturaleza, ya en la vida espiritual del hombre. — *J. Ch.*

HELLER, JOSEPH, *Solgers Philosophie der ironischen Dialektik. Ein Beitrag zur Geschichte der romantischen und speculativ-idealistischen Philosophie*, 212 páginas, Berlin, Reuter et Reichard, 1928.

Se trata de la filosofía del olvidado Solger. La vida de este pensador fué simple y breve. Nació en 1780. Fué discípulo de Schelling en Jena, de Fichte en Berlin. En 1811 fué profesor en la Universidad de Berlin al lado de Fichte. Murió en 1819. El 1815 había publicado su obra principal *Erwin, cuatro diálogos sobre lo bello y el arte*; en 1817 los *Diálogos filosóficos*. En 1826 se publican, por Tieck y Raumer, sus escritos póstumos, en dos tomos. Solger condena el apriorismo abstracto de sus predecesores Fichte, Schelling, Novalis, Schlegel. La realidad no puede sujetarse a un esquematismo arbitrario y vacío como un ordenamiento militar. La unidad de la realidad es « unidad viva », a la cual el espíritu se eleva a través de infinitas oposiciones. Cumbre ideal del proceso es el *yo* absoluto de Fichte, que lo toma como punto de partida. Cada momento concreto del *yo* es una unidad

relativa y, por eso, una negación desde la cual debemos elevarnos a la unidad absoluta: Dios. El conocimiento es un proceso que nos eleva de las oposiciones concretas a su unidad. Su momento supremo, la filosofía, expresa siempre sólo un aspecto personal de la verdad absoluta; y, sin embargo, cada filosofía particular y determinada es, para el individuo que la vive, la filosofía. — *J. Ch.*

MOLAS-TERÁN, ALBERTO, Paralogismos de Ricardo Rojas, tomo segundo: *La palabra de Cristo*, Buenos Aires, Imprenta y casa editora « Coni », 1 volumen rústica, 139 × 87 milímetros, 408 páginas, 1930.

El primer tomo de esta obra titulado *La efigie de Cristo*, apareció en 1928, con un prólogo del autor en que declaraba su propósito de evidenciar los principales sofismas del primer diálogo del libro *El Cristo invisible*, por Ricardo Rojas, llegando a la conclusión de que dicho diálogo carece de sentido intelectual y artístico y de valor educativo. En el segundo tomo, titulado *La palabra de Cristo*, presenta una serie de paralogismos entresacados (ya que la totalidad tornárase inacabable) del segundo diálogo de la citada obra de Rojas. Este tomo consta de diez capítulos, del prólogo y del epílogo.

He aquí los temas de dichos capítulos:

I, *Leyendo los Evangelios*. Considera en este capítulo el fin determinado por Rojas en esta plática segunda: « hablar de la personalidad de Jesús tal como ella resulta de su doctrina »; « remontarse desde sus enseñanzas hasta el Cristo invisible y subjetivarlo en su conciencia »; realizar « una obra de sentimientos »; « escuchar la palabra remontándose al espíritu »; convertir « su nuevo mensaje en un canto en la noche »; transformar « toda su doctrina en un simple sentimiento de Amor ». Cree que éstos son muchos propósitos para obtener en un solo diálogo y demuestra cómo no llega a ellos. Pone en evidencia el error en que incurre Rojas al creer que *solamente* el Evangelio es el depositario de la doctrina de Cristo y que podía entenderlo a fondo *sin auxilio de nadie*. Explica cómo los Evangelios no encierran la doctrina íntegra de Cristo, por lo cual ellos no pueden ser la única fuente de inspiración restauradora del Reino Espiritual dentro del paganismo contemporáneo, como no lo fueron para instaurar ese Reino dentro del paganismo antiguo que aceptó la doctrina de Cristo *antes* que los Evangelios existieran. Observa así que Rojas: omitió la información más importante de la enseñanza de Jesús que es la oral tradicional, ateniéndose a los solos documentos evangélicos, preciosos pero

subsidiarios — dice — y forzosamente sujetos a interpretación auténtica so pena de inutilizarse en manos del libre examen. Advierte, pues, que la principal finalidad del segundo diálogo, consistente en modelar « la personalidad de Jesús tal como ella resulta de su doctrina », queda restringida a buscar esa personalidad en los Evangelios con exclusión de las demás fuentes orales y mucho más ricas de la misma doctrina de Jesús. Señala las fuentes de la doctrina de Cristo y la imposibilidad de leer los Evangelios sin ayuda de nadie ; la conveniencia de leer la Biblia y los modos de leerla.

II, *Introducción a la crítica de los Evangelios*. Habla de los Evangelios apócrifos y la Iglesia para luego tratar la crítica de Rojas a los Evangelios canónicos. Define a la crítica en general y sus especies para demostrar que la competencia crítica de Rojas es « muy escasa para atreverse a los Evangelios ».

III, *Crítica textual de los Evangelios*. Ve qué trabajos incumben a la crítica textual en punto a restituir el texto evangélico a su pureza. Expresa que la crítica de los documentos evangélicos ha sido hecha muchas veces y que Rojas debió limitarse a comprobar si fué bien hecha desde San Jerónimo a Eberhard Nestle.

IV, *Crítica histórica de los Evangelios*. Los trata como documentos históricos y después expone las varias críticas a que ellos deben someterse, en cuanto son *afirmaciones* formuladas por sus autores. Críticas : de procedencia o de autenticidad, de interpretación, de valor testimonial, de sinceridad evangélica, y de exactitud evangélica.

V, *Crítica de interpretación evangélica*. Examina el contenido de la enseñanza evangélica en su esencia divino-religiosa, fijándola y definiéndola. Qué verdad enseñó el Maestro y cómo la entendieron sus discípulos. Refuta las afirmaciones de Rojas al respecto, criticando su interpretación o exégesis de la Biblia.

VI, *El Huésped exégeta*. Se ocupa de la finalidad de la exégesis y del método para lograrla, sosteniendo que no es posible asimilar, como lo hace Rojas, a un símbolo verbal los testimonios evangélicos, como cuando redujo a parábolas los discursos, diálogos, sentencias, plegarias y todo cuanto el Maestro dijo. Se refiere a ellas, a las bienaventuranzas, al reino de los cielos, a la humildad interpolada, para probar lo poco feliz que está Rojas al discurrir sobre esos temas.

VII, *La imagen humana de Jesús*. Se detiene en el Cristo de Rojas, comentando las dotes de conquistador romántico y de orador popular y el orgullo ante los hombres que Rojas le atribuye. Hace la apología del Maestro revelando lo sublime de su doctrina y pone de relieve la

dignidad de su conducta perfecta y santa, nunca maculada por los desvíos y vicios a que se refiere Rojas.

VIII y IX. En estos capítulos estudia *la imagen mesiánica y la personalidad divina de Jesús* refutando los razonamientos de Rojas que ha hecho de Jesús — observa — una semblanza muy poco adorable.

X, *Nihil sub sole novum*. En este capítulo adviértese cómo Rojas no halla en Jesús, ni Dios, ni Mesías, ni Taumaturgo, ni Maestro, y apenas un super-hombre loco.

Tal es el *Ecce Homo* según Ricardo Rojas.

POVIÑA, A., Examen crítico sobre el carácter de « Ciencia general o ciencia especial » que debe atribuirse a la sociología, imprenta de la Universidad, Córdoba, 1 folleto rústica, 264 × 177 milímetros, 95 páginas (tirada aparte de la *Revista de la Universidad nacional de Córdoba*, año XVII, n^{os} 7-8, setiembre-octubre de 1930).

Consta de tres capítulos : I, *Introducción*; ocúpase : a) *Concepto y definición de ciencia*, habla de la unidad y diversidad del conocimiento científico; opina que el monismo científico es aceptable con ciertas limitaciones, pues « la ciencia es el conocimiento diversificado de la realidad total »; b) *Clasificación de las ciencias generales*, averigua cuáles son las ciencias generales y cuáles las particulares y trata la clasificación de A. Comte y la de J. A. Thomson; c) *Subdivisión de las ciencias en especiales y su variedad*, determina qué se entiende por ciencia particular; d) *Las ciencias sociales particulares*, investiga cuáles son y cómo pueden clasificarse; e) *La sociología como ciencia general*, glosa los sistemas generales de sociología de A. Comte, H. Spencer y G. Tarde. II, *Posición actual de la cuestión* : a) *La sociología como un nuevo método*, considera las tendencias de la sociología actual; en primer término la escuela metodológica francesa, sintetizando las ideas sociológicas de E. Durkheim y R. Worms; b) *La sociología como un nuevo punto de vista*, dice que es posible imaginar la sociología como ciencia general o como especial, según el punto de vista y método. Comenta la obra sociológica de J. Simmel, cuya labor — afirma — constituye la sistematización más perfecta de la nueva escuela alemana, explicando los principios apriorísticos de la sociología como ciencia independiente; c) *La orientación pragmática o norteamericana*, estudia la sociología norteamericana « de carácter general » y « de índole eminentemente pragmática » a través de A. W. Small y L. F. Ward; se ocupa luego de la tendencia pragmático-

psicológica de F. H. Giddings y Ch. A. Ellwod. III, Trata : a) *Relación de la sociología y las ciencias sociales particulares*, se refiere a las relaciones de la sociología con la economía política y el derecho; b) *Cómo es posible la sociología como ciencia general*, sostiene que la sociología es una ciencia general con un doble contenido : común y especial; c) *Como es posible la sociología especial*, examina la posibilidad de la existencia de sociologías especiales. Habla de los sociólogos argentinos que han hecho de la sociología una ciencia nacional : E. Echeverría, J. Ingenieros y J. A. García; d) *Conclusión*, establece las siguientes : la sociología es una ciencia teórica, fundamental, abstracta y general en principio; todo fenómeno social puede considerarse bajo tres órdenes : ciencia social particular, sociología general y sociología especial; cree que sin conocimientos generales de sociología es imposible tratar un tema especial. Trae índice de autores citados y bibliografía.

FRANCESCHI, G. J., Keyserling, talleres gráficos Editorial « Athenas », Buenos Aires, 1 volumen rústica, 187 × 128 milímetros, 220 páginas + 2 hojas, 2ª edición. La 1ª edición apareció también en 1929.

Serie de artículos publicados en el diario *El Pueblo*, Buenos Aires, desde el 5 al 26 de junio de 1929. En el *Prólogo* explica el método seguido en esta obra y declara que en ella se propone criticar las ideas de K. basándose en las conferencias que aquél pronunció en Buenos Aires y no su personalidad moral. Sigue una nota a esta segunda edición. Consta de quince capítulos : I, *El hombre*. Manifiesta que reconoce el talento de K. pero duda de la eficacia de su palabra. Explica que K. es el *Realpolitiker* de la sabiduría. II, *La realidad inmediata*. Ve qué noticia tiene K. de la realidad social contemporánea y demuestra su incomprensión del carácter de los pueblos que visita. III, *La sabiduría de Oriente* y IV, *Más sabiduría de Oriente*. Indica algunos errores de hecho en que incurre K. al proclamar la inferioridad de la civilización latina y cristiana, poniendo a China a la cabeza de la humanidad. V, *En torno al saber*. Analiza la teoría de K. según la cual *saber y comprender* se excluyen, es decir, que se puede saber sin comprender y comprender sin saber. Niega lo segundo y señala otros equívocos de K. respecto al saber. VI, *Hacia posiciones definidas* y VII, *En el punto céntrico*. Considera la distinción de K. entre *saber y comprender*. *Comprender* es, según K., ligar las cosas exteriores de la vida con la misma vida; es una especie de asimilación espiritual. Explica que K.,

al pensar que debemos desechar, no sólo la civilización occidental de nuestra época sino también la del Renacimiento y del Cristianismo, la helénica y la romana, y crearnos otra substancialmente distinta que no lograremos por los caminos de la inteligencia, que son los de Occidente, sino por los caminos de la comprensión que son los de Oriente, anhela provocar una transformación de espíritu. Sostiene que esto es el nihilismo total en el orden individual y la negación de los últimos treinta siglos de historia occidental en el orden social. Explica luego que las doctrinas de K. suprimen toda posibilidad de tener un criterio objetivo de verdad y procura demostrar que su filosofía es atea. VIII, *La sociedad futura* y IX, *Pruebas*. Examina cómo K. ve el mundo moderno. Demuestra que K. no está en condiciones de probar históricamente «sus audaces teorías», porque no ha estudiado lo indispensable para describir y menos aún para juzgar la evolución de las sociedades e instituciones humanas. X, *Los conceptos históricos*. XI, *El Cristo de Keyserling y el de los Evangelios* y XII, *La Iglesia histórica y la de Keyserling*. Advierte la incomprensión de los personajes por parte de K. debida a la falta de estudios que lo lleva a juicios extraordinarios y procura probar que K. no puede hacer filosofía de la historia como pretende, porque no conoce a fondo el pasado y ve el presente a través de teorías preconcebidas; y que, en consecuencia, K. no puede pronosticar el futuro. Examina los conceptos de K. sobre Jesucristo y sobre la Iglesia para demostrar que ha violado todos los preceptos de la técnica histórica y que desconoce los hechos más estudiados y documentados. XIII, *Fe, comprensión, conocimiento* y XIV, *Cristianismo y orientalismo*. Procura probar que, al contrario de lo que afirma K., la fe no es un acto irracional ni veda el uso de la inteligencia; que las afirmaciones del mismo sobre la paralización intelectual de la edad media son inconsistentes y que el movimiento de retorno hacia la fe se acentúa día a día. Recuerda a Mei-ti, que sostuvo en China la tesis del altruismo.

PIÉRON HENRI, *Le développement mental et l'intelligence*, en *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, XII-97 páginas, Alcan París, 1930.

El autor presenta en este volumen el contenido fundamental de las cuatro conferencias que, a requerimiento del doctor Mira y por invitación de la Diputación provincial catalana, dió en la Universidad de Barcelona, en diciembre de 1926, sobre los aspectos más importantes del problema de la inteligencia y de su medida. Por la

misma amplitud del tema, P. debió limitarse en esas cuatro lecciones a presentar una sinopsis de la cuestión y ese es justamente uno de los méritos de este libro, dado que en un número reducido de páginas se tiene una vista de conjunto, bien delineada, de un asunto tan complejo, que ha sido encarado bajo tantos aspectos — a menudo contradictorios, al menos en apariencia — por lo cual puede servir de guía para un estudio completo del mismo y de las cuestiones conexas. Únense a ello la claridad de exposición, numerosas vistas originales sobre el asunto y una articulación natural de los diversos problemas, que facilita su comprensión.

En el prólogo, señala P. la necesidad de que la psicología pura y la psico-técnica aúnen sus esfuerzos de pensamiento y de investigación para determinar la forma de apreciar el progreso mental y estimar esta aptitud esencial que es la inteligencia verdadera, dado que ello constituye la tarea primordial para el progreso de nuestros métodos educativos, para la vigilancia y asistencia mental de los escolares, para la utilización racional de los hombres y la orientación profesional de los niños.

En el primer capítulo o lección, analiza los estadios del desarrollo mental que, considerado en su relación con la inteligencia, es un problema de psicología general; pero cuya importancia práctica en el dominio de la pedagogía, conduce al autor a encararlo desde el punto de vista de sus aplicaciones técnicas.

Puesto que estudiar el desarrollo mental es examinar, bajo un cierto ángulo, el desarrollo general de un organismo que es al mismo tiempo elemento de una colectividad, de un grupo social, el autor ha debido examinar en el desarrollo mental estos dos aspectos casi siempre inseparables: el progreso condicionado por la evolución orgánica espontánea del individuo y el que deriva de la educación social. Así ha hecho una síntesis muy completa de las investigaciones realizadas en torno al estudio de las diversas etapas del desarrollo mental bio-social, desde el nacimiento hasta la pubertad.

El segundo capítulo encara el problema de la medida de los niveles del desarrollo mental. Luego de plantear la cuestión, pasa a analizar las soluciones propuestas por Binet y Simon y por Yerkes. Y después de estos dos tipos de escalas, cita otras tentativas realizadas con propósitos diferentes o siguiendo procedimientos distintos; señala la correlación entre las distintas escalas, las oscilaciones del nivel mental en un mismo individuo a través de su desarrollo y la distribución de los sujetos por edades según su desarrollo mental, para estudiar a continuación dos cuestiones interesantes: a qué edad termina

realmente el desarrollo mental y cuál es la edad mental del adulto.

El tercer capítulo se refiere al nivel y al perfil mental. Señala primero las ventajas del empleo de los métodos de medida del nivel mental en los niños, que permiten descubrir con tiempo anomalías de diversa índole, a menudo fáciles de corregir, y luego las ventajas de su aplicación en la escuela para la clasificación, agrupamiento y educación de los escolares, es decir, con un fin de interés colectivo. Hace la crítica de los resultados de algunas escalas de medida del desarrollo mental consideradas como escalas de medida de la inteligencia y de la noción de cociente de inteligencia, para indicar en seguida las correcciones que habría que hacerles de acuerdo con lo que debe entenderse por inteligencia y destacar la necesidad de una valoración analítica de las funciones mentales, como lo han tentado Rossolimo y Vermeulen con sus perfiles psicológicos.

El último capítulo está destinado a exponer los problemas de esta evaluación de la inteligencia y la necesidad de una evaluación analítica. El autor sostiene que la inteligencia aparece como una capacidad de adaptación, una aptitud para resolver problemas nuevos y que la actividad inteligente de un individuo es en suma una manifestación de la vida total de ese individuo frente a las dificultades de un problema nuevo que exige una respuesta convenientemente adaptada. Analiza las dificultades particulares que surgen cuando se quiere apreciar comparativamente la inteligencia de diversos individuos. Luego expone cuál debe ser la naturaleza de los problemas a resolver y afirma que los tipos de pruebas adoptadas en los tests de inteligencia hasta hoy utilizados están lejos de responder a la variedad de problemas que pueden plantearse en la vida práctica y que las condiciones mismas de las pruebas tornan difícil la evaluación de ciertas capacidades. No hay que contentarse con establecer una jerarquía global de la inteligencia, sino bosquejar su silueta característica, trazar su perfil. Finalmente, da tres ejemplos de estos perfiles de inteligencia. — *A. D. U.*

DECROLY OV. Y BUYSE RAYMOND, *Introduction à la pédagogie quantitative*, 151 páginas, Lamertín editor, Bruselas, 1929.

Este libro, que comprende una introducción a la pedagogía cuantitativa y elementos de estadística aplicados a los problemas pedagógicos, forma parte de la colección de « documentos paidotécnicos » que, desde 1922, edita la Sociedad belga de paidotecnia, en colaboración con el Instituto J. J. Rousseau, de Ginebra, y es uno de los

complementos anunciados de la obra de Decroly y Buyse *La pratique des tests mentaux*.

Los autores se ocupan, en primer término, de precisar el alcance de la noción de medida en pedagogía y la legitimidad de la aplicación de la matemática en psicología, lo que los conduce de inmediato a considerar la validez de los procedimientos psicoestadísticos en pedagogía. La aplicación de la estadística a la solución de las cuestiones educacionales y especialmente didácticas, es un asunto al que psicólogos y educadores consagran hoy el más alto interés y tiene para nosotros particular significado por haber sido un psicólogo y pedagogo argentino el iniciador de esos estudios. En efecto, dicen los autores en las páginas 8 y 9 :

« Es a un sabio argentino, el profesor Mercante, a quien se debe al parecer la aplicación sistemática de la estadística a las cuestiones pedagógicas. Él fué el primero en hacer ver que, puesto que en la mayoría de los casos el fenómeno psíquico que se trata de medir es difícilmente susceptible de graduación en un individuo aislado, cuyas funciones son siempre variables, es preferible buscar la medida de ese fenómeno en el grupo, cuyo carácter de masa lo hace mucho más estable. Puesto que es imposible deducir normas del estudio de un caso especial, él propuso deducir esas « cifras patrones » del estudio de grandes masas de sujetos, todos los cuales poseen, en cierto grado, la cualidad psíquica que se estudia, o han sufrido todos la acción del mismo agente didáctico.

« Dado que el fin de la enseñanza consiste en obrar sobre un grupo por una acción sistemática y en desarrollar aptitudes de acuerdo a ciertos fines ¿no es natural que la apreciación del valor de la enseñanza impartida, sea medido por la capacidad del grupo escolar? Y, desde luego, tenía razón Mercante al escribir que « el examen metódico por medio de cuestionarios apropiados (que se han convertido en nuestros *tests* pedagógicos) nos da la cifra de las aptitudes puestas en juego en un aprendizaje o de los conocimientos adquiridos.

« Parece fuera de duda que los dos grandes fines que tiene en vista la psicoestadística en pedagogía, contralor científico del rendimiento escolar y verificación experimental de los procedimientos didácticos, fueron netamente formulados por Mercante desde 1893 y activamente perseguidos por este sabio y sus colaboradores en la Universidad de La Plata. »

Pasan luego a considerar el contralor de los resultados. Reconocen los autores que si bien hay en la obra educativa aspectos que son directamente mensurables, no es todo en ella susceptible de medida. Seguramente la obra cualitativa de la educación no consiente la esti-

mación numérica y no admitirá jamás sino juicios de valor; pero aun en este dominio — afirman — mediante precauciones elementales se puede introducir mayor objetividad en la apreciación de los frutos de la acción educativa. El hecho de que todo no se pueda medir no significa que deje de medirse lo mensurable. Y así, todo lo que debe ser *enseñado* por el maestro y *aprendido* por el alumno, es decir, todo lo que es *materia de instrucción*, es susceptible de medida.

Analizan, además, entre otras, una serie de cuestiones que fueron planteadas, y, en gran parte, resueltas hace años por Mercante : ¿Cuál es el mejor método para enseñar una dada materia? ¿Cuál es el nivel alcanzado por los alumnos de la misma edad, de un mismo medio? ¿Cómo obtener el rendimiento deseable, con el mínimun de esfuerzo y de tiempo? ¿Cuál es la mejor marcha a seguir en la ejercitación? Todos estos problemas sólo pueden ser encarados desde un punto de vista experimental, aunque los maestros, en cierto modo empíricamente, vienen de antiguo realizando al respecto, si no mediciones, apreciaciones aproximativas, en las que, sin hacer alusión a unidad alguna, se habla de resultados más o menos elevados, de niveles más o menos bajos, etc. Examinan entonces, en capítulo aparte, el sistema de las calificaciones escolares, su naturaleza y sus fines, para poner en evidencia que la necesidad de medir es indiscutible en educación y demostrar, mediante un estudio objetivo del sistema empírico de calificaciones y clasificaciones, la insuficiencia de los procedimientos corrientes de comprobación del resultado de la enseñanza, mérito de los alumnos, seriación de los mismos, en exámenes, concursos, etc.

El tercer capítulo está consagrado : 1º a exponer los propósitos inmediatos de la estadística en su aplicación práctica a las investigaciones escolares ; 2º a señalar las dificultades de la medición en pedotecnia : complejidad extrema de los hechos a estudiar, dificultad de obtener *tests* contrastados para la experimentación, imprecisión de las unidades de medida, inexactitud matemática del cero en las escalas de mediciones pedagógicas y falta de equivalencia real entre las diversas unidades de la escala, matices importantes que implica la interpretación de los números empleados en la pedagogía cuantitativa, dificultad de obtener normas realmente representativas, todo lo cual revela que los autores no se ocultan las dificultades que ofrece el método cuantitativo en pedagogía, las que, no obstante, por más serias sean, no son irreducibles y, por otra parte, no son todas esenciales ; 3º a encarecer la importancia de la cooperación del personal docente para el éxito de la pedagogía cuantitativa, señalando la razón

de ser, el significado y el alcance de esa ayuda, particularmente para la comprobación del rendimiento escolar.

Después de esta introducción a la pedagogía cuantitativa, la segunda parte del libro está dedicada a una exposición de las nociones fundamentales del cálculo estadístico aplicado a la paidotecnia, y se inicia con una serie de observaciones prácticas acerca de las mediciones, su naturaleza y variedades, la forma de considerar los resultados, direcciones para el empleo de los *tests*, etc. Después de explicar esta primera etapa del trabajo estadístico o sea la ordenación de los resultados, pasan los autores a hacer un prolijo estudio práctico de la segunda operación, que consiste en sintetizar el conjunto de los resultados en un valor matemático que sea una medida representativa del grupo; indican, ilustrándolas con numerosos ejemplos, las normas fundamentales del análisis de los datos recogidos, evitando todo aquello cuya comprensión pueda estar fuera del alcance de la preparación corriente del maestro. Explicada así la forma cómo se ordenan los datos acumulados, cómo se busca el valor representativo del grupo de hechos recogidos, cómo se estudia la variabilidad de los resultados obtenidos, y cómo se hace el cálculo de la correlación existente entre dos series dadas de hechos, pasan a explicar cómo se leen e interpretan esos resultados; y, para facilitarlos, cómo se hace la representación gráfica de los cálculos numéricos, a cuyo objeto dan numerosos ejemplos de gráficas y de la manera de prepararlas.

Al final, para simplificar los cálculos, van agregadas diversas tablas de cuadrados y raíces cuadradas, porcentajes, coeficientes de mayor aplicación y una lista de las principales fórmulas que sirven para medir la variabilidad de los datos estadísticos. Una bibliografía bien seleccionada completa del trabajo.

Se trata, pues, de una obra de notable información sobre un capítulo fundamental de la técnica psicopedagógica, dedicada especialmente a los maestros, que tiende, por una parte, a habilitarlos para colaborar eficazmente en las nuevas orientaciones de la pedagogía experimental; y por la otra, a capacitarlos para estudiar con provecho las investigaciones originales. — *A. D. C.*

GIOVANNI VIDARI, *L'educazione in Italia, dell'Umanesimo al Risorgimento*. (Ed. de la Biblioteca di Filosofia e scienza, n° 13), 390 páginas, Roma, 1930.

La producción pedagógica italiana, que con tanta intensidad se inició en terreno de las doctrinas con motivo de las campañas del idea-

lismo en sus diversas orientaciones, ha derivado últimamente hacia la historia de las ideas educacionales. Las revistas más acreditadas y algunas grandes figuras de la pedagogía, dedican especial atención a las raíces de la educación italiana, buscando con gran empeño las que tuvieron vida en el propio suelo.

Vidari, conocido por nuestros estudiosos de la educación como uno de los hombres más informados, equilibrados y claros de la filosofía pedagógica italiana, ha publicado el volumen que comentamos con el propósito de « trazar un cuadro general de la evolución histórica del pensamiento y de la obra de la educación en Italia desde los comienzos del humanismo hasta la clausura del *Risorgimento* », procurando también « encuadrar nombres e ideas en el movimiento general de la vida italiana y también en sus relaciones con la europea » (prefacio).

Con la visión del problema educativo en sus relaciones con el esfuerzo del individuo y la formación de la cultura, expuestas en su *Pedagogia generale* y el reconocimiento de los valores estéticos en la educación, que he visto en *Educazione dell'uomo*, la claridad vincula la educación a la vida civil de la nación en algunas páginas de *Educazione nazionale*. Vidari desarrolla su minucioso estudio crítico, en el que se advierte un material abundante y largamente elaborado. Algunas de sus conclusiones habían sido ya publicadas en trabajos menores, tales *Il pensiero pedagogico italiano*; *Estudios sobre la historia del pensamiento pedagógico italiano*; *Estudios sobre la influencia del cartesianismo y las ideas pedagógicas de Vico*, etc.

Tomando como jalones las grandes figuras o movimientos culturales y políticos, divide su estudio en tres grandes partes: en la primera analiza las transformaciones y fin de la pedagogía medieval; el surgimiento, vida y autonomía de la educación italiana en el humanismo; sus derivaciones a la didáctica y a las escuelas; su transformación ante las nuevas corrientes filosóficas y científicas; la iniciación de la pedagogía moderna y la muerte de la autonomía pedagógica italiana, de frente a las influencias extranjeras que invaden la vida y educación de la península. En la segunda parte trata el período, relativamente corto, que va de Vico, cuya figura destaca poderosamente en lo que tiene de defensor de la educación y tradición italiana, hasta Romagnosi, cerrando el proceso de elaboración de problemas, influencias y tradiciones que preparó el gran movimiento de emancipación pedagógica y espiritual del *Risorgimento*. Éste es estudiado con gran entusiasmo en su aspecto teórico, filosófico, pedagógico, político y legislativo.

Para los interesados en la evolución de las ideas pedagógicas, el

libro de Vidari constituye uno de los mejores auxilios en lo que respecta a la educación italiana. — *J. E. C.*

A. M. AGUAYO, *Pedagogía científica (Psicología y dirección aprendizaje)*. Ed. « Cultural » S. A. (399 págs.), Habana, 1930.

Es conocida la influencia de Aguayo en nuestra didáctica elemental. Su nuevo libro significa una defensa de las corrientes de la « escuela activa, vitalizada o progresiva », hecha desde el punto de vista del científicismo del autor y con un copioso material informativo europeo y norteamericano. Fundándose en que en la escuela nueva el niño « aprende » por sí mismo y en que ésta debe desalojar a la tradicional en que el maestro « enseña », dedica una parte considerable a la psicología del aprendizaje, dejando la última para la didáctica de las materias fundamentales. Sin entrar a la orientación filosófica que inspira al autor, el libro puede ser de mucho interés para el magisterio primario por la cantidad de informaciones, referencias y sugerencias didácticas que contiene. — *J. E. C.*

Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, Columbia University, correspondiente a 1928. (Ed. Bureau of publications, Teacher College, 464 págs.), New York, 1929.

Dentro del excelente programa informativo que guía a la serie de libros editados anualmente por el instituto precitado, este quinto volumen tiene especial interés para el estudio discutido y actual problema de la enseñanza vocacional.

A las noticias complementarias de tomos anteriores sobre Inglaterra, Francia, Alemania y Estados Unidos, se agrega un estudio amplio sobre la organización y problemas educacionales en Palestina.

La segunda parte del libro contiene cuatro trabajos sobre el problema de la educación vocacional, uno para cada uno de los países siguientes : Inglaterra por F. H. Spencer; Francia por Hippolyte Luc; Alemania por Hugo Busch y Estados Unidos por Edwing A. Lee.

Estos trabajos abarcan el problema en forma amplia, y dejando de lado la parcialidad vocacionalista de sus autores, constituyen una guía eficaz dentro de las dificultades en que nos hallamos a diario para obtener informaciones sobre enseñanza en el extranjero. — *J. E. C.*

BLANCO Y SÁNCHEZ, RUFINO, *Anuario de bibliografía pedagógica*, 1929. IV + 170 páginas, imprenta de la Ciudad lineal, Madrid, 1930. Publicación del Ministerio de Instrucción pública y Bellas artes.

Al crearse en 1922 la Sección de publicaciones e informaciones de enseñanza, anexa al Ministerio de Instrucción pública y Bellas artes de España, se incluyó entre sus servicios la formación de una bibliografía de enseñanza, cuya recopilación y publicación, por Real orden del 8 de febrero de 1926, fué encomendada con carácter honorario al profesor de pedagogía de la Escuela superior del magisterio de Madrid don Rufino Blanco y Sánchez. En tal forma, este *Anuario*, del que han salido ya cinco volúmenes correspondientes a los años 1925 a 1929, viene a ser la continuación de la notable serie de publicaciones bibliográficas del conocido publicista español, serie que se inicia con su valiosa obra *Bibliografía pedagógica hispanoamericana*, constituida por cinco tomos en 4º con más de 3500 páginas, aparecidos respectivamente en 1907, 1908, 1909, 1911 y 1912, con tres suplementos e índices completísimos, sigue en 1920 con el *Año pedagógico hispanoamericano*, del que sólo se publicó el volumen correspondiente a 1918-1920 en tres secciones : monografías pedagógicas, crónicas de la enseñanza y unas 2000 notas bibliográficas, y continúa con el *Anuario de bibliografía pedagógica*, del que salieron cuatro volúmenes correspondientes a los años 1920-1922, 1922-1923, 1923-1924 y 1924-1925, publicados primeramente como anexo de los respectivos volúmenes del *Anuario de la escuela* dirigido por Ascarza y Solana. Además, sin contar otros trabajos sobre la materia, Blanco y Sánchez publicó en 1926 y 1927 dos tomos en 4º con más de 1500 páginas que contienen la *Bibliografía general de la educación física y de las ciencias fundamentales del ejercicio corporal educativo*.

Este volumen del *Anuario*, a pesar de limitarse, como los precedentes, a consignar el nombre del autor de la publicación, título de la obra o artículo, lugar y año de impresión y número de páginas y formato, encierra, como aquéllos, una documentación muy importante y es un auxiliar precioso para cuantos trabajan en estas materias.

En esta serie del *Anuario* se sigue la modificación introducida por Blanco y Sánchez en el tomo IV (1923-1924) de la serie anterior : el índice de autores y títulos de obras anónimas se completa con un índice de materias con referencia de autores, bajo un solo orden alfabético, diferenciados por el tipo de letra, lo cual permite no solamente averiguar las obras escritas por un autor determinado, sino también

saber qué autores han escrito sobre un asunto dado y buscar los trabajos respectivos.

Además de la bibliografía correspondiente al año 1929, han sido incluidas en este volumen, siguiendo la norma adoptada en ambas series, algunos trabajos omitidos en los repertorios precedentes. En apéndice se incluyen : dos índices de revistas pedagógicas y periódicos profesionales de enseñanza que se publican en España y en América española y otro de las obras editadas por la Sección de publicaciones, estadística e informaciones de enseñanza del Ministerio de Instrucción pública y Bellas artes. — *A. D. C.*

ELSLANDER, J. F., *La escuela nueva. Bosquejo de una educación basada sobre las leyes de la evolución humana.* Traducción de A. Lorenzo, Editorial « La Protesta », Buenos Aires, 1 volumen rústica, 189 × 139 milímetros, 230 páginas + 1 hoja, 1929.

En la *Introducción* se ocupa de los sistemas actuales de educación. En la parte primera, titulada « *Novella* », *la escuela del porvenir*, hace la historia de la fundación de esta escuela y demuestra que en Charlot-tenbourg se comprobó que la escuela campestre es la escuela del porvenir. La segunda parte consta de siete capítulos. En el I estudia estas cuestiones : Las nuevas tendencias en materia de educación : aproximación a la naturaleza. Continúa el predominio de la acción exterior. La educación es el arte de secundar la vida. Objeciones concernientes a la disciplina de la vida humana. Argumentos que suministra la embriogenia. La escuela, huevo de la vida social. Potencia hereditaria del niño. La educación por el trabajo. Principio. En el II trata : Los medios naturales. La escuela-granja. Los educadores artesanos. Afición de los niños al trabajo. Influencia de los medios naturales sobre el desarrollo general. Las primeras iniciaciones en la vida. Los talleres : cestería, alfarería, encuadernación, carpintería. Conocimientos que proporciona el trabajo por la manipulación de las primeras materias y el manejo de las herramientas. El III comprende : Los programas de educación y la vida. La cuestión de los sexos. La educación de las niñas. El individualismo en la educación. Educación continuada. La escuela-monasterio. El trabajo organizado. En el IV considera : La extensión de la escuela en el mundo exterior y el trabajo de coordinación de las nociones adquiridas. Aplicación de los principios esenciales de la primera educación. Evolución del método natural hacia los procedimientos de estudio directo. Fase de la vida humana correspondiente a esta parte de la educación. La revelación

de los hechos de la naturaleza y de la vida. Misión del educador. El orden de adquisición de los conocimientos. La historia de las ciencias primitivas. La educación por el trabajo. Consideraciones sobre el orden de los hechos que han de revelarse. El sumario del V es : Esquema de un programa racional. Principios de educación del método natural. Las industrias primordiales. Procedimientos de educación por agrupaciones sucesivas. Clasificación de las industrias y plan de adquisición. Conocimientos a que conducen en ciencias naturales. Extensión de esos conocimientos. La enseñanza de la mecánica, de la física y de la química. Extensiones de las ciencias naturales. La enseñanza de la historia y de la geografía. La lengua y las matemáticas. Medios de síntesis de la enseñanza. Los libros. El VI es una exposición sobre : La educación física actual. El juego, el trabajo. Insuficiencia y defecto de la gimnasia artificial. Ventajas del juego y del trabajo. Los juegos : clasificación. La gracia y el estilo. Los juegos antiguos : la lucha. La danza. En el VII trata la educación moral. Sigue la tercera parte en que se refiere a una visita a *Novella* y, finalmente, expone las conclusiones a que llega después de este estudio sobre la escuela nueva.

MOUCHET, E., Un nuevo capítulo de psicofisiología. « El tacto a distancia » o « sentido de los obstáculos » en los ciegos, Imprenta A. Guidi-Buffarini, Buenos Aires, 1 folleto rústica, 231 × 155 milímetros, 30 páginas, + 1 hoja, hay cinco gráficos, 1929.

Comienza refiriéndose a los comentarios acerca de la gran superioridad táctil y auditiva de los ciegos, expresando que éstos sacan un inusitado provecho de un tacto y un oído con frecuencia inferiores al del vidente fisiológicamente considerados. Se trata — agrega — de una superioridad intelectual, derivada de un mejor aprovechamiento espiritual de dichos instrumentos. Observa que este fenómeno psicológico puede manifestarse en una exaltación de la imaginación y en una intensificación de la conciencia, cuando la ceguera cierra los ojos a naturalezas excelsas. Cita algunos casos y luego estudia la sensibilidad que permite a los ciegos percibir a distancia la presencia de un cuerpo insonoro. Observa que esta sensibilidad no es exclusiva de los ciegos. Estudia su naturaleza; cita las teorías emitidas al respecto por algunos psicólogos y sostiene que no se trata de un sentido cutáneo especial, ni de un supletorio que existiría sólo en los ciegos, sino *de una sensación recibida por vía auditiva que no tiene nada que ver*

con el sonido : es sensación auditiva, pero no de sonoridad. Describe dos dispositivos que ideó para probar su teoría.

JESINGHAUS, C., *Las bases científicas de la educación profesional*, 1 folleto rústica, 209 × 143 milímetros, 19 páginas, Buenos Aires, 1929.

Trabajo compuesto de ocho capítulos : I, *Los programas de la psicología aplicada*. Advierte que el interés por la psicología en sus múltiples aplicaciones surgió como una necesidad histórica; y que al lado de la técnica basada en la física y en la química se desarrolla la nueva *psicotécnica* ; II, *Los principales problemas de la psicotécnica*. Trata la aplicación práctica de la teoría psicológica en : pedagogía, jurisprudencia, medicina y economía ; III, *La selección y orientación profesionales*. Establece las diferencias entre ambos conceptos ; IV, *La orientación profesional como tarea pública*. Demuestra que los factores que deben considerar la orientación profesional son : 1º actitud psicofísica ; 2º situación del mercado del trabajo, y 3º situación de la familia del joven aspirante, los cuales trata ; V, *Las ventajas de la orientación profesional*, Expresa las consecuencias favorables que podrán esperarse de una institución pública bien organizada dedicada a la orientación de la juventud, consecuencias de orden económico y ético-social ; VI, « *Filosofía* » *de la orientación profesional*. Busca sus fundamentos — dice — en principios éticos y metafísicos. Expresa las ideas de Leibnitz et Schleiermacher al respecto ; VII, *Objeciones contra la posibilidad de la orientación*. Refuta las argumentaciones tendientes a probar que dicha orientación es superflua, porque la vida misma ya eliminaría a los ineptos de cada carrera y porque hoy se comprueba también la idoneidad del aspirante por medio de exámenes preliminares ; las objeciones basadas en la crítica de los fundamentos científicos de la orientación profesional, etc. ; VIII, *La formación del orientador y su personalidad*. Señala las materias que deben figurar en el plan de estudios de los cursos para la formación de *consejeros profesionales* y los rasgos personales que debe poseer.

ARTÍCULOS

KORN, A., Groussac, en *Nosotros*, de Buenos Aires, número 242, páginas 47-54, julio de 1929.

Páginas de un capítulo inédito de su obra *Influencias filosóficas*. Declara que el período de nuestra historia filosófica caracterizado por el predominio del *positivismo*, se extiende desde Caseros hasta los años finiseculares y comprende la actividad de tres generaciones : la de los proscriptos, la de Caseros y la del ochenta. Dice que ninguna generación del pueblo argentino conoció, como la del ochenta, la inquietud espiritual ; pues a la orientación positivista la convirtieron en un credo pragmático. Estudia la actuación de la personalidad de Groussac en este medio. Advierte que la filosofía abstracta no le atrae, si bien con frecuencia se ve obligado a rozarla. Pone de relieve su positivismo filosófico, demostrando que es tan sólo libertad de espíritu, emancipación del sueño dogmático. Explica cómo, aunque de un modo implícito, un criterio filosófico informa la obra de Groussac.

BOUGLÉ, C., Relaciones entre la sociología y la psicología (traducción de P. J. Alegre), en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata*, tomo IV, páginas 1-22, 1929.

Considera primero la actitud de A. Comte y E. Durkheim, de superioridad de la sociología sobre la psicología, mostrándose ambos desdeñosos respecto de la introspección. Observa que, sin embargo, ellos no niegan a la psicología sino que aspiran a otra psicología. Expresa : que es inexacto tacharlos de materialistas ; que Comte abrió la vía a la psicología fisiológica reservando un lugar « bien amplio » a la psicología social y que Durkheim no concibe a la sociología sin psicología sino que, para él, la sociología implica una nueva psicología que tendría por centro la observación de la conciencia colectiva. Re-

fiere la objeción de G. Tarde a esta idea de la conciencia colectiva y sostiene que al lanzar a la circulación esta idea, el sociologismo abría nuevos rumbos a la investigación; subrayaba la insuficiencia de las reflexiones consagradas al solo inventario de las conciencias individuales y preparaba a su modo la renovación, el enriquecimiento de la psicología. Para probar esta « fecunda acción » se ocupa del *Traité de psychologie*, « que G. Dumas compuso con la colaboración de unos veinte especialistas » y se refiere a la actitud de L. Levy-Bruhl.

FRANCESCHI, A., La filosofía de Goethe, en *Síntesis*, Buenos Aires, número 24, páginas 275-295, mayo de 1929.

Conferencia en la que bosquejó, « dentro de la universal personalidad de Goethe, el contenido filosófico de su obra ».

Después de investigar por qué se excluye a G. del número de los filósofos, demuestra que la suya es « una filosofía vivida, resultado de una copiosa experiencia y llena de una unción respetuosa por lo real ». Considera la influencia panteísta de Spinoza en las ideas filosóficas de G., destacando la diferencia que existe entre el panteísmo de uno y otro filósofo. Explica cómo, por influjo de G. y de Schelling, la doctrina de Spinoza perdió algunos de sus caracteres. Se ocupa de la filosofía de la naturaleza expuesta por G., señalando algunos conceptos de su *Metamorfosis de las plantas*. Analiza sus ideas en el terreno gnoseológico refiriéndose luego « a la idea inicial de su teoría de los colores ».

RODRÍGUEZ, A. J., De Kant a Stammler, en *Antología*, Buenos Aires, número 134, páginas 197-184, abril y número 135, páginas 8-12, mayo de 1929.

Trata estos puntos : I, *La filosofía del derecho prekantiano*, en que expone las ideas de H. Grozio, advirtiéndole cómo ellas sintetizan y coordinan la obra de sus precursores : Maquiavello, J. Bodin y A. Gentile. Dice que H. G., como Hobbes, Thomasio y Wolff, considera que la razón es el medio de conocer el derecho y éste la condición necesaria para la posible vida en sociedad en virtud del *contrato social*. La inviolabilidad del pacto — agrega — es la característica del contrato social en H. G. Más adelante considera la *filosofía de la revolución*, demostrando cómo, al mismo tiempo que la teoría contractualista, se desarrolla el concepto de soberanía, el cual explica en Buchanan, Languet y Milton; además, examina el contrato social en *Rousseau*, expresando

cómo éste afirma el principio de la libertad individual, en cuyo nombre se establecen los derechos primitivos. II, *Kant*, observa cómo, para este filósofo, el derecho natural es derecho racional. Advierte en él el principio individualista y explica el subjetivismo kantiano. III, *La escuela histórica*, pone en evidencia la oposición de ésta al subjetivismo kantiano, reduciendo la concepción del derecho a un mero fenómeno histórico, negando que su fundamento resida en la libertad humana; expone la crítica de A. Merkel, Ihiering y J. Dahn, al derecho positivo. IV, *Stammeler*, demuestra cómo éste devuelve al derecho su fundamento en la libertad.

ASTRADA, C., La problemática de la filosofía actual, en *Revista de la Universidad nacional de Córdoba*, números 7-8, páginas 115-125, setiembre-octubre de 1929.

Expresa que la problemática de la filosofía alemana contemporánea se orienta en dos direcciones : una que apunta a la fundamentación de la metafísica, y otra hacia una antropología filosófica. Se ocupa así de M. Heidegger y E. Cassirer. En el subtítulo *Antropología de la « crítica de la razón pura »* comenta la nueva interpretación de M. H. a esa obra de Kant, observando que, según esa nueva interpretación, el problema fundamental de la *Crítica de la razón pura* es instaurar una teoría del conocimiento ontológico ; es averiguar cómo el conocimiento del *ente* en general es posible, por lo cual en dicha obra K. se propuso una fundamentación de la filosofía. Con el subtítulo *Dos conceptos de filosofía*, demuestra como E. C. emprendió la tarea de una ampliación e integración de criticismo filosófico, oponiendo a la teoría de H. sobre fundamentación de la filosofía, el problema de la antropología filosófica ejemplificando su posición en torno a los problemas de *espacio, lenguaje y muerte*.

DESSOIR, M., El problema de la significación de la ciencia, en *Revista del Profesorado*, Buenos Aires, número 35, páginas 128-136, julio-agosto de 1929.

Considera la crisis de la ciencia después de la guerra, que tiene su origen — dice — en las dificultades peculiares a la naturaleza de la ciencia. Se ocupa de estas dificultades y de la significación de la ciencia. Expresa que existe realmente una ciencia como unidad, diferenciándola del conjunto de disciplinas particulares, que por costumbre suman en el concepto general de la ciencia. Siendo la ciencia una for-

ma de expresión — agrega — un lenguaje del espíritu que equivale a otras fases de su actividad, es no obstante un valor por sí mismo independiente, un idioma absoluto que, de acuerdo con las leyes fijas, transforma lo que sentimos y percibimos en un conjunto de relaciones con valor objetivo.

PICO, C. E., *El hombre de ciencia y la filosofía*, en *Criterio*, número 49, páginas 169-171, 7 de febrero de 1929.

Comienza refiriéndose a lo difícil que es hallar hombres de ciencia con sentido filosófico. Habla de la sistematización matemática, y luego dice que nuestros sabios, en inmensa mayoría, carecen de la menor noción acerca del conocimiento de las esencias reales que proporciona la metafísica tradicional. Observa que sólo los cultivadores de las ciencias matemáticas, han revelado un atisbo de inquietud filosófica. Pero se han quedado — agrega — en los lindes epistemológicos, dentro de los cuales pueden desenvolver una filosofía acomodaticia que no llega a metafísica. Los otros — advierte — los llamados sabios naturalistas, desconfían obstinadamente de toda generalización.

MOUCHET, E., *El mecanismo de la emoción*, en *Revista de Filosofía*, Buenos Aires, números 4-5-6, páginas 308-346, julio-diciembre de 1929.

Consta de dos partes. En la primera hace la historia del mecanismo de las emociones : teoría fisiológica de Descartes y en el siglo XIX Lange, W. James, Sergi y J. Dumas; teoría cerebral de P. Sollier; teoría visceral de G. Revault D'Allonnes y las experiencias de Cannon y G. Marañón sobre las secreciones internas y las emociones. En la segunda parte, titulada *Nuevos puntos de vista del mecanismo de la emoción*, cita algunos casos en los cuales se apoya para llegar a esta conclusión : «Las percepciones como asimismo las representaciones (imágenes, ideas), determinan los sentimientos, las emociones y las pasiones, es decir, las manifestaciones de la vida emotiva. Todos estos fenómenos son, evidentemente, del orden cerebral. Estos fenómenos cerebrales repercuten sobre los órganos periféricos (con respecto al encéfalo) y se producen las *expresiones* de los estados anímicos. Esos movimientos expresionales (fisonómicos y viscerales) repercuten sobre el cerebro por vía de la sensibilidad orgánica o interna, reforzando el fenómeno de conciencia y dándole la nota de *naturalidad*, es decir, de normalidad ».

PALCOS, A., Las orientaciones de la psicología moderna (Conferencia), en *Revista de Criminología Psiquiatría y Medicina Legal*, Buenos Aires, número 94, páginas 401-409, julio-agosto de 1929.

Advierte cómo los avances de las ciencias físicas y naturales, el desdén por la metafísica, acentuado hasta tornarse poco menos que universal hacia el segundo tercio del siglo XIX y la aparición de las doctrinas evolucionistas, facilitaron la conversión de la psicología en ciencia propia. Explica luego cómo la introspección cayó en descrédito, siendo ocupado su lugar por el método experimental. Al tratar éste en la psicología, se refiere a las dificultades para aprehender por el mismo al fenómeno psíquico. Más adelante considera la dirección de la psicología moderna llamada genética y finalmente se ocupa de la orientación filosófica de la psicología.

VIRASORO, M. A., Hermann Keyserling y el conocimiento metafísico, en *La Nación*, de Buenos Aires, 23 de junio de 1929.

Dice que el centro de gravedad de la especulación filosófica actual se ha trasladado desde el conocimiento abstracto del mundo exterior hacia la vida limitada del espíritu. Después de considerar la « inferioridad » del intuicionismo, basándose en la intuición bergsoniana y la « superioridad » del idealismo a través de Hegel y Gentile, trata la filosofía de Keyserling a quien no le interesa « la labor constructiva o destructiva del pensamiento sino la profundización del sujeto en sí mismo, teniendo como etapas de su proceso de autoconocimiento su compenetración con las verdades propuestas ». Estudia el problema metafísico en la filosofía de Keyserling, afirmando que, para el citado autor, ningún pensamiento puede conducirnos a un conocimiento metafísico, puesto que éste sólo es alcanzable « para quien haya logrado arribar a una actitud nueva de la conciencia ».

FERRIÈRE, A., El espíritu del educador, en *Boletín de Educación*, Santa Fe, número 48, 4ª época, páginas 5-6, marzo de 1929.

Primeramente expone las conclusiones deducidas de una visita hecha a diversas escuelas modelos (Casa dei Bambini, Escuela para la vida, etc.) : hay que conocer las necesidades corporales y espirituales de niños, adolescentes y jóvenes y establecer programas con una orientación no impuesta sino propuesta, inspirados en los principios de los institutos de orientación profesional de Estados Unidos, Ale-

mania, etc. Al ocuparse del educador del porvenir, dice que es aquel que con toda humildad tiende a ser un *hombre completo*, es decir, el que se muestra tal como la naturaleza lo ha hecho, elevándose hacia un ideal moral de equilibrio, de bondad y de amor; aquel que posea el dominio de sí mismo, capaz de dar prueba de independencia de carácter, de vivir sin prejuicios y de poder unirse a la juventud sin fatiga.

FERRIÈRE, A., La educación nueva en la práctica. Proyecto de organización de escuela nueva, en *La Palabra*, Córdoba, número 89, 5 de mayo y número 90, 20 de mayo de 1929.

Considera estas cuestiones : 1ª Cómo distribuir las ocupaciones de los escolares cada día ; 2ª Cómo dividir la materia de estudio en fracciones semanales ; 3ª Cómo hacer divisiones para el año ; 4ª Cómo confeccionar el problema total para todo el tiempo de escolaridad. Al tratar así el programa de estudios divide al período escolar en tres grados : 1º edad de los intereses inmediatos ; 2º edad de los intereses concretos ; y 3º edad los intereses abstractos. Considera cada una de estas edades y expresa que en la primera de seis a nueve años el centro de interés del niño es su persona y que el mejor programa es el adoptado por Decroly en Bruselas, el cual trata a continuación.

MAEZTU, M. DE, Pestalozzi en Iverdon, en *Boletín de Educación*, número 56, 4ª época, páginas 18-20, noviembre de 1929.

Comenta la obra de P. en el Instituto Educacional de Iverdon, desde 1805 a 1825, sus ensayos pedagógicos que fueron discutidos, dice, por los más célebres pedagogos de la época : Froebel, Herbart, etc. ; el apogeo del Instituto, que llegó a ser un centro internacional cosmopolita ; su decadencia en 1824 y la muerte de P. en Neuhof en 1827. Destaca el pensamiento de P. que proclamaba a la nueva educación como el único medio de regeneración social.

MAEZTU, M. DE, Pestalozzi y la educación social, en *Boletín de Educación*, número 57, 4ª época, páginas 15-17, diciembre de 1929.

Advierte que el propósito de salvar al pueblo de su miseria alienta la obra de P. y da vida a sus instituciones. Destaca las preocupaciones del mismo, sus distintas experiencias en Neuhof, etc., para con-

cluir observando que, con él, por primera vez la educación social deja de ser un programa mantenido por unos cuantos revolucionarios para convertirse en la labor práctica que tiene por escena el aposento de la clase, por protagonista el hijo del obrero y por ambiente el aire libre del campo.

ÁLVAREZ, J., Las universidades de la India, en *La Prensa*, Buenos Aires (2ª sección), 13 de enero de 1929.

Reseña de las universidades de la India desde 1916 a 1929. Advierte la disparidad existente en cuanto a la organización interna de las mismas, en sus objetivos y en los medios de realizarlos. Recuerda la conferencia de universidades celebrada en Simla en 1924, motivada por la diversidad de tendencias de los planes de esos establecimientos. Luego considera los dos problemas principales que giran alrededor de la insuficiencia de muchos colegios y facultades, cuyos egresados no revelan haber alcanzado una instrucción realmente superior y de las dificultades con que tropiezan los diplomas indios para ser reconocidos en el extranjero, motivo por el cual todos los años van centenares de estudiantes a Europa a fin de completar sus conocimientos. Advierte el descuido en que la India tiene a la enseñanza primaria y el exceso de profesionales diplomados.

FERNÁNDEZ, O., El método del doctor Decroly. Su aplicación en las escuelas de Bélgica, en *Revista de Instrucción Primaria*, La Plata, número 565-566, páginas 18861-18868, 1º y 16 de enero; número 567-568, páginas 19020-19027, 1º y 16 de febrero y número 569, páginas 19077-19080, 1º de marzo de 1929.

Informe presentado a la Dirección de la enseñanza primaria y normal de la República del Uruguay, por O. F., quien estudió en Bélgica el método Decroly y sus aplicaciones en las escuelas belgas. Dice que la decroliana es la escuela para la vida por la vida misma que, levantándose sobre bases biológicas y psicológicas, organiza el método físico y moral en que el escolar encuentre condiciones favorables a la eclosión de sus aptitudes y tendencias naturales. Agrega que según el método Decroly, cuanto más amplio es el sistema de ideas asociadas, tanto más completa es la adaptabilidad del niño al mundo exterior. Seguido estudia el programa de las escuelas decrolyanas, los horarios y la coordinación de materias. Se ocupa de estos problemas pedagógicos: 1º Clasificación racional de los escolares;

2º Descubrimientos de los irregulares; 3º Selección de los bien dotados; 4º Orientación profesional. Además considera los tipos de exámenes y la disciplina y la decoración de las clases en el mismo método. Como documento informativo, presenta algunas de las notas que tomó frente a las clases a que asistió en L'Ermitage. Finalmente, trata la experiencia de la Escuela de las Rocas, en Francia.

FERNÁNDEZ-CORIA, J., La enseñanza del castellano en Francia.

Exclusión de autores americanos, en *La Nación*, Buenos Aires, 24 de marzo de 1929, hay tres ilustraciones.

Trata la difusión del idioma español en Francia. Observa que al interés que cierto público francés ha demostrado siempre por las cosas de España, se ha unido la curiosidad y el interés por las de América latina; que en las facultades de Letras de París, Tolosa, Burdeos y Montpellier hay cátedras destinadas a la enseñanza superior del idioma español y de su literatura; que en dichas facultades los estudiantes pueden adquirir la «agregation» de español, título que los habilita para enseñar el castellano en los liceos franceses; éstos luego de realizar sus estudios completan los conocimientos del idioma residiendo dos años en una ciudad castellana. Se refiere a las clases de castellano que se dictan en aquellos liceos y al ocuparse de los programas hace notar que de ellos se han excluido a los autores americanos.

DEZEO, E. C., Informe sobre la educación en los Estados Unidos de Norte América, en *Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, número 678, páginas 251-282, 30 de junio de 1929.

Primeramente expresa que las características de la Educación en los Estados Unidos desde el punto de vista administrativo son: unidad de gobierno de toda la educación; perfecta articulación y continuidad desde la escuela inferior hasta la superior, con ideales y propósitos iguales. Luego habla de estos puntos: ley de obligación escolar; principios cardinales de la educación: salud, dominio de los conocimientos fundamentales, valioso espíritu del hogar, vocación, civismo, valioso uso del tiempo libre y carácter moral; la educación como proceso de continuo crecimiento espiritual; programas de estudio; métodos de enseñanza; escuelas de ensayo: Lincoln, Dalton, Winnetka, Platoon; universidades infantiles, escuelas creativas; responsabilidad y función del director, del maestro y de la escuela;

mayor uso del edificio escolar : no se utiliza sólo para las clases, puesto que es el centro desde donde irradian todas las nuevas prácticas para mejorar la comunidad; clases especiales; educación del niño de mala conducta; la visitadora de higiene mental; clínicas de guía infantil; estudios sociales; artes industriales; guía vocacional; relación entre la escuela y la ocupación; escuelas de continuación; adolescencia y educación; educación de adultos extranjeros; actividades aliadas o extracurriculares : hacer practicar a los alumnos el civismo, atletismo, artes y sociabilidad; *Girls Scouts* y *Boy Scouts*; la educación preescolar; asociación de padres; educación moral y social del niño.

TERÁN, J. B., Discurso, en *Boletín de la Universidad Nacional de Tucumán*, número 36, páginas 3-6, agosto de 1929.

Pronunciado por el rector de la Universidad Nacional de Tucumán en la conmemoración del XV aniversario de su fundación. Expone algunos conceptos sobre educación y disciplina que constituyen parte — dice — del breviarío de su experiencia. Se refiere a la reforma universitaria y expresa que una de las excrecencias que han salido de los flancos de la misma, es la rivalidad por la cátedra y, como corolario la eliminación obligatoria de los « viejos ». Agrega que éste es un mal positivo porque los jóvenes se privan de la « ciencia adobada por la experiencia ». Advierte que, al hablar de universidad democrática, no hay que olvidar « estas condiciones aristocráticas de la cultura : lo mejor del pasado, lo mejor del presente ».

ZACCHEO, S. B., Inauguración de cursos de la Facultad de Ciencias Económicas, en *Archivos de la Universidad de Buenos Aires*, número 2, páginas 92-96, mayo de 1929.

Alocución pronunciada como decano de la Facultad de Ciencias Económicas de Buenos Aires, en el acto indicado más arriba en abril de 1929. Comienza recordando la « vigorosa personalidad » de E. Hergo cuya desaparición en 1929 deplora la Universidad de Buenos Aires. Luego informa sobre la obra de aquella Facultad, considerando la docencia libre, la extensión universitaria, la organización de los seminarios y la colaboración de la Facultad a la solución de los problemas económicos del país, estudiando especialmente, en primer término, la necesidad de organizar la defensa de la producción agrícola y la determinación de la política económica que resulte más conve-

niente para ciertas industrias. Finalmente pone de relieve el desenvolvimiento de la Escuela Superior de Comercio « Carlos Pellegrini » anexa a la Facultad.

RAVIGNANI, E., Inauguración de clases en la Facultad de Filosofía y Letras, en *Síntesis*, de Buenos Aires, número 24, páginas 363-366, mayo de 1929.

Discurso pronunciado por el decano de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires en el acto de la inauguración de los cursos de 1929. Informa sobre el desenvolvimiento de la institución, destacando la armonía existente entre profesores, estudiantes y autoridades de la misma. Hace notar que se ha fomentado un doble esfuerzo docente en la cátedra y « una silenciosa elaboración original » en los institutos de investigación de la Facultad. Habla así de la labor que realizan : el Museo Etnográfico, el Instituto de Geografía, el de Literatura, el de Filología y el de Historia; el Gabinete de Historia de la Civilización, el de Biología, el de Psicología y la Biblioteca. Finalmente expone algunas reflexiones sobre la conducta ocupándose especialmente de los estudiantes.

RAMOS, J. P., Inauguración de cursos, en *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, número 26, páginas 96-102, enero-marzo de 1929.

Discurso que pronunció J. P. R., como decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires, el 15 de abril de 1929, inaugurando los cursos. Se ocupa de la cuestión referente a la eficacia del plan de estudios de esa Facultad en relación con el número de los alumnos que lo cursan totalmente para agregar a su título profesional de abogado « el significativo título » de doctor en jurisprudencia. Observa que desde 1923 a 1928, 678 alumnos han recibido el título de abogado, y de ellos sólo 88 el de doctor, lo cual revela — dice — que la mayor parte de los egresados de la Facultad aspiran sólo al ejercicio de una profesión sin tener en cuenta para nada la significación cultural futura del título de doctor en jurisprudencia. Agrega que siguiendo así, en el futuro el país carecerá del medio de enseñar la ciencia del derecho, porque sólo una mínima parte aspira a « realizar el hondo y pertinaz esfuerzo necesario para ser un digno profesor de la Universidad argentina ». Seguido se ocupa del nuevo plan de estudios del doctorado.

MERCANTE, V., La instrucción pública en los Estados Unidos (de *La Prensa*, Buenos Aires), en *Revista de la Asociación Pro Maestros de Escuelas*, Buenos Aires, número 122, páginas 19-21, abril de 1929.

Trata el concepto que acerca de la educación poseen los norteamericanos, los principios fundamentales de su pedagogía y hace notar cómo les dan « vida práctica en una extensión poblada por ciento veinte millones de habitantes, cuyos cuarenta y ocho estados gozan de una autonomía tal de no tener el gobierno federal, sobre las escuelas, colegios y universidades, sino una intervención informativa ». Apunta también la « participación activísima » de los municipios en el desarrollo de la instrucción pública y observa que el « extraordinario desarrollo educativo de EE. UU. cuya edificación asombra por sus dimensiones y suntuosidad, se debe a los legados y a la cooperación de los particulares ».

MANTOVANI, J., Educación de los retardados, en *Boletín de Educación*, Santa Fe, número 46, 4ª época, páginas 9-12, enero de 1929.

Fundamentos al proyecto de creación de grados diferenciales para niños retardados y deficientes mentales susceptibles de educación, formulado por la Inspección G. de escuelas de la provincia de Santa Fe y que fué aprobado por el Consejo. Se ocupa de la necesidad existente de diferenciar psicológicamente a los escolares, porque la permanencia de los retardados mentales en las clases ordinarias tiene serios inconvenientes, los cuales indica a continuación. Expresa lo que es un anormal ; observa que hay distintos tipos de anormales y afirma que el hospicio debe abrir las puertas a los anormales profundos, mientras la escuela recibe al débil o retrasado escolar, retardados y otros tipos mentales. Se ocupa de cómo debe actuar el maestro de anormales y sostiene que la gravedad del problema obliga a resolverlo por una educación especial para retrasados, justificándose así la necesidad de organizar clases especiales.

NOTICIAS DE LA FACULTAD

La Dirección de « Humanidades »

Asumo la dirección de *Humanidades*, floreciente y respetada por su autoridad científica.

Sería vana jactancia iniciar la tarea proyectando reformas a una obra tan bien lograda.

Procurar su perfeccionamiento en la línea que le señalaran el acierto y la dedicación de mis antecesores es mi único proyecto.

T. D. C.

Nuevo Presidente de la Universidad

La asamblea de profesores de la Universidad eligió Presidente para el período 1° de diciembre 1930-1933 al doctor Ricardo Levene, fundador de *Humanidades* y profesor de la Facultad, cuyo decanato ha ocupado dos veces.

Contestando la nota en que el nuevo presidente comunicaba haber tomado posesión del cargo, el decano de la Facultad, doctor Tomás D. Casares, le dirigió la siguiente :

La Plata, 5 de diciembre de 1930.

Señor Presidente de la Universidad doctor Ricardo Levene.

He recibido la atenta nota del señor Presidente en la que me comunica haber tomado posesión de la Presidencia de la Universidad. Con tal motivo reitero al señor Presidente mis felicitaciones por el muy justo honor que le ha sido discernido, honor que refleja sobre esta Facultad de Humanidades en cuya docencia y dirección superior conquistó usted los títulos que le hacían acreedor a la distinción actual.

Sé que la gestión del señor Presidente será proficua.

No tengo dudas de los óptimos frutos de la labor que el señor Presidente ha iniciado. El bien que supo lograr para esta Facultad de Humanidades sabrá conquistarlo para la Universidad desde la elevada función que sus colegas le han confiado con indudable acierto.

Dios guarde al señor Presidente.

TOMÁS D. CASARES.

Carlos Heras,

Secretario.

Al agradecer los términos de la nota precedente, el doctor Levene expresó que: « Al formular votos por el engrandecimiento de esa Facultad, me es grato significar que el recuerdo de sus profesores, mis compañeros de ayer en la dirección de aquélla y de entonces y de siempre en la docencia, y de sus dignos alumnos, será para mí un motivo de estímulo en el alto cargo de gobierno que ejerzo en la Universidad. »

Transmisión del decanato de la Facultad

El 26 de julio se realizó en el Aula Mayor, el acto de transmisión del decanato de la Facultad por el período 1930/34, al doctor Tomás D. Casares. El decano saliente, doctor Ricardo Levene, que ya había dado cuenta de su gestión en la memoria que apareció en el volumen anterior, pronunció las breves palabras que van a continuación :

« Me voy del cargo con la expresión de mi profunda gratitud para todos : al presidente, doctor Ramón G. Loyarte y al Consejo superior por el concurso prestado al desenvolvimiento de la Facultad, quienes con su presencia en este acto dan muestras muy altas de solidaridad universitaria : al Consejo académico por su eficaz actividad desplegada; al profesorado que tiene nobles preocupaciones espirituales y ha llenado esta casa con el revuelo de sus ideas; al secretario Carlos Heras, mi compañero de trabajo; a los alumnos todos sin distinción de tendencias; y al Centro de estudiantes que es el órgano de sus aspiraciones.

«Tengo la satisfacción de poder decir esta verdad : en 1920, en mi primer decanato recibí una organización modesta, pero con elementos susceptibles de perfeccionamiento y después de mi

segundo decanato entrego, en 1930 a mi sucesor, una gran casa universitaria, que no es obra concluída por cierto, sino en marcha, porque vive y se supera en la conciencia de todos nosotros.

«Y ahora cumplo con el deber de poner en posesión del cargo al doctor Tomás D. Casares. Me resisto a ajustarme friamente a un precepto reglamentario y digo lo que todos saben; el doctor Casares es de los jóvenes más destacados de su generación, por su inteligencia y su autoridad moral, vive la vida intensa de la Facultad y lo que es más valioso, ama esta casa de estudios donde todos le acompañaremos para colaborar en su obra.

«Doctor Casares : La Facultad de humanidades está en paz, como la Universidad en la paz fecunda y dinámica de las instituciones del espíritu. Os entrego su dirección a la que llegáis por derecho propio, con fe en vuestro talento y en vuestra acción.»

El nuevo decano doctor Tomás D. Casares, dió lectura al siguiente discurso :

« Señor presidente,

« Señores decanos,

« Señoras y señores :

« Me sorprende una conjuración de honores, responsabilidades y tareas, y debo recibirla con una palabra clara. El honor es muy alto, trasciende mis merecimientos en esta Casa y fuera de ella; por eso lo declino. La responsabilidad la asumiré siempre íntegramente, sean cuales fueren las circunstancias. En lo que la tarea de la función que asumo es ejecutiva tengo el deber de tomarla exclusivamente sobre mí; en lo que tiene de elevada misión de gobierno, de orientación general y superior, espero de vuestra buena voluntad y vuestro amor por esta Casa que sea obra común.

« Quiero decir que le pediré al cargo motivos de trabajo, no de halagos. Que siendo como es una función a la que no me ligan fuerzas insuperables, puesto que llego sin compromisos y en cualquier momento podría retirarme con libertad, la responsabilidad de lo que ocurra en el gobierno de esta Casa mientras desempeñe su más alta jerarquía no podría derivarla dignamente hacia nada y hacia nadie. Y, en fin, que suponiendo, como es deber hacerlo, en quienes integran la Universidad, pro-

fesores y alumnos, un idéntico anhelo de cultura asentado en un mismo respeto, tanto por los derechos del espíritu sintetizados en la libertad de la investigación, cuanto por sus deberes que consisten en ordenar desinteresadamente la inteligencia a la verdad y la voluntad al bien, la obra de formación espiritual que incumbe a la Universidad debe ser la obra de todos los que la constituyen. Por eso el gobierno será acción exclusiva de las autoridades constituídas en cuanto se refiere a la disciplina, que es la condición extrínseca primordial de esa obra; pero en lo que toca al sentido profundo, a la dirección del esfuerzo cultural, la obra universitaria debe ser fruto espontáneo de las cualidades intelectuales y morales que profesores y alumnos pongan en su labor respectiva. Es así cómo al enseñar los unos, al aprender los otros y al investigar todos, gobiernan en la Universidad en la más alta acepción de esta palabra cuando se la aplica a las cosas del espíritu. Porque el aliento vital de la Universidad proviene de ellos, y por obra de ellos en el común trabajo de la cátedra y la investigación se logran o se malogran los ideales de los mejores planes, los propósitos de las más acertadas reglamentaciones docentes.

« En nuestros días se agrega a esta participación que todo alumnado tiene en el gobierno de la Universidad por el mero hecho de cumplir su misión con severa conciencia, otra concreta e inmediata cuyo juicio no debo eludir al recibirme del más alto cargo directivo en esta Casa. El que os habla rendía su examen de tesis en 1918 cuando llegó a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires la intervención que debía poner en vigencia el Estatuto nuevo. No le alcanzó, pues, en las aulas la práctica de la reforma. Pero en las postrimerías de su carrera conoció la inquietud estudiantil que anunciaba acontecimientos próximos. Y recuerda que el Centro de Estudiantes de su Facultad, presidido a la sazón por un brillante alumno, profesor, luego, en esta Casa: Eduardo Bullrich, propició una reforma por la cual los estudiantes tendrían en el gobierno la participación de que hoy disfrutan en esta Universidad de La Plata, y que los alumnos de esta Facultad han usado ejemplarmente durante todo el tiempo en que les he visto actuar y he actuado con ellos.

« Me felicito de que entre los regímenes de la reforma, algunos de los cuales he criticado muchas veces, me toque ejercer el gobierno universitario bajo el vigente en esta Universidad, porque en él la representación estudiantil lo es auténticamente; es una representación que está viviendo los problemas llevados luego al Consejo Académico. Y como no dispone de la fuerza del voto para imponer sus soluciones, cuida celosamente la fuerza de sus razones y el peso de la autoridad moral. He dicho en el seno del Consejo, y me complace repetirlo ahora, que durante todo el tiempo en que les he visto actuar los representantes estudiantiles han avalorado su actitud manteniéndola escrupulosamente en sus límites propios. Porque no han pretendido para sí una paridad con el resto del Consejo, que la organización actual no les reconoce, esa paridad les ha sido otorgada lealmente en el hecho. Y es natural que así obtenida sea más fuerte, porque es más respetable, que si proviniera de una disposición estatutaria.

« Cuando se trata de obras humanas, la esperanza del éxito bien entendido, — triunfo de la verdad y el bien, sin consideración de personas ni circunstancias, — no ha de ponerse en las perfecciones de la organización, sino en la conducta de los hombres. Los estatutos y los planes de estudios no suplen las calidades personales; en cambio, las calidades personales pueden superar muchos obstáculos provenientes de la organización y del procedimiento. Es un principio general evidente que podemos aplicar en la vida de la Universidad a su gobierno, a la docencia, y al ejercicio de los derechos posibles de su alumnado.

« Con recta intención común y mutua sinceridad, gobernar, enseñar y aprender serán en esta Casa tareas complementarias de las que puede esperarse un tal orden de cosas, que por su propia virtud invite a conocer sin otro fin que la posesión de la verdad desnuda y pura. Como decano, pondré mi mejor voluntad en el empeño de que la acción de gobierno no perturbe la serenidad y la libertad de la enseñanza y del estudio. Esta es mi única promesa. A mi vez, espero de vosotros, profesores y alumnos, que vuestras actividades respectivas no creen problemas de gobierno, ni requieran soluciones de otra autoridad que no sea la autoridad del maestro que da a la docencia lo mejor de sí mismo,

y la del alumno que sabe respetar esa prodigalidad espiritual.

« Conocer sin otro fin que la posesión de la verdad desnuda y pura tiene que ser el propósito de toda empresa de cultura. Por consiguiente, tiene que ser el fin substancial de la Universidad. Y dentro de la Universidad, la realización de ese propósito incumbe por excelencia a institutos como éste. En principio, los estudios humanísticos son por su naturaleza el centro de toda Universidad. Y la razón es obvia. Nada hay en la naturaleza humana superior a la inteligencia cuyo fin propio es el puro conocimiento, la desinteresada posesión de las esencias. Todas sus demás aplicaciones tienen que referirse a ésta, expresa o tácitamente, como a un punto de partida que lo es también de apoyo. Imposible entender una sumisión de la inteligencia a finalidades técnicas, profesionales o utilitarias sin admitir previamente que esa misma inteligencia ha debido discernir el sentido de lo útil, el fin de la profesión, y el objeto de la técnica. Ese conocimiento del ser de las cosas en sí mismo, y no en función de fines prácticos, — presente en el fondo de todos los juicios y determinaciones humanas, — está diciéndonos que no ha de organizarse el conocimiento para la vida, sino la vida para el conocimiento. Y si en orden a algo el conocimiento ha de ser organizado, será en orden a lo que trascienda la vida de nuestra naturaleza, vale decir, Dios mismo. Tal es el altísimo ideal que están llamadas a custodiar las Universidades.

« He dicho que los estudios humanísticos son, *en principio*, el centro de la Universidad. Nuestro deber es hacer que los de esta Casa lo sean en el hecho. La magnitud de ese deber da la medida de nuestra responsabilidad. Vosotros sabéis cuánto se ha hecho; pero todos tenemos clara conciencia de que aún queda por delante un muy largo camino. En obras de cultura hay una acción del tiempo que no puede ser suplida; por eso las improvisaciones se desbaratan más pronto que en empresas de otra índole. Hay, sin embargo, una manera de hacer rendir al tiempo y al esfuerzo personal sus mayores y mejores frutos. Es lograr la comunión de todas las enseñanzas y todas las investigaciones mediante una estricta y elevada objetividad. Las ciencias, por su naturaleza, mantienen al estudioso en lo objetivo impersonal. Filosofía, historia y letras esconden malamente una

seductora invitación al entronizamiento de la fantasía subjetiva. Sin embargo, tanto unas disciplinas como otras son formas de conocer, de entender, esto es, de « leer dentro » algo que es dado, y no creado por nosotros. La creación es exclusivamente de los dominios del arte; y la Universidad no enseña a crear belleza, a lo sumo enseña a reconocerla. Esa tentación subjetivista es lo que hace difícil la comunión de las distintas docencias en Facultades como la nuestra. Reconozcamos, respetemos y propugnemos los derechos de la objetividad; y cada uno hallará que su esfuerzo se acrecienta con el de todos; y la vida de nuestra Facultad será un solo esfuerzo común por la cultura en la verdad.

« Crece este anhelo si se repara en que por ese camino la idea de Universidad se convierte en realidad concreta. La razón de ser de la Universidad es la unidad de la cultura, unidad que se explica por la idéntica actitud de toda inteligencia ante la realidad que trata de conocer. Todas las disciplinas intelectuales son convergentes y constituyen una espléndida estructura común, — que es precisamente la Universidad, — cuando todas responden al fin propio de la inteligencia; es decir, cuando procuran el conocimiento desinteresado y objetivo de la realidad en sus primeras causas, sus razones profundas y sus últimos fines.

« El camino de la investigación conduce al ideal de la Universidad así entendida derecha y seguramente. Pero no es para todas las Facultades ni para todos los momentos de sus respectivas existencias. La vida de la Universidad es investigación y docencia. A un lado cualidades extrínsecas que dan brillo y proporcionan eficacia inmediata, pero nada logran de íntimo y permanente en el espíritu del alumno, la autoridad de la docencia proviene de lo que el docente valga como investigador. Luego, no puede concebirse una Universidad sin investigación, siquiera sea la que personal y aisladamente realiza cada uno de sus maestros para el digno ejercicio de sus funciones. No es ésta, sin embargo, la investigación que la Universidad requiere, sino la que se realiza en sus claustros y en tarea común de todos los profesores de disciplinas afines con el concurso activo de los alumnos. Pero las circunstancias pueden exigir que en determinada Facultad se anteponga la docencia, y sea la inves-

tigación predominantemente tarea personal del profesor. Una docencia que lleve siempre consigo una invitación a investigar, que incite a la conquista personal de lo que es enseñado, pero que consista antes que en enseñar a estudiar, en enseñar pura y simplemente.

« En una Facultad nueva como ésta, y con un alumnado que no puede traer a ella otros elementos de formación humanística que los que haya conquistado por obra propia, pues de la enseñanza secundaria poco debe esperarse, ha de predominar la docencia a que me refería. Si prematuramente nos empeñáramos en propender al predominio de la investigación, crearíamos lo contrario de lo que debe ser su espíritu; crearíamos apariencias vanidosas y fomentaríamos actitudes de jactancia pueril. Mientras que vitalizando la obra de la cátedra, esa enseñanza viva despierta vocaciones y conduce espontáneamente a la investigación. De ésta, así nacida, podrá esperarse continuidad y profundidad en el esfuerzo.

« Las disciplinas puras que constituyen el cuerpo de las enseñanzas impartidas en esta Facultad ponen al profesor en riesgo de virtuosismo dialéctico. Sin una viva comunicación constante con lo concreto, — que nada tiene que ver con lo práctico y lo útil, — la enseñanza filosófica, por ejemplo, es estéril y esterilizante. Lo recordaba ayer no más, con toda su autoridad, el doctor Korn. Estéril porque es incapaz de formar el espíritu del alumno; y esta es, primordialmente, la finalidad de toda enseñanza. Esterilizante, porque cuando la inteligencia abandona la preocupación de lo concreto, no sólo se inhabilita para el ejercicio de su función propia, que es discernir lo esencial partiendo de las mil formas de la realidad inmediata que interior y exteriormente nos circunda y nos penetra, sino que engendra una noción bizantina de la cultura en la cual no puede prosperar ninguna forma elevada y enérgica de vida espiritual. La vitalización de la docencia mediante los seminarios, los cursos de lectura y comentario de textos, los intentos prudentes de investigación, y otros procedimientos que la práctica sugiera y la buena voluntad de profesores y alumnos ejercite, nos mantendrá a cubierto del riesgo referido.

« Entiéndase bien que nos mueve el deseo de hallar las apli-

caciones prácticas del conocimiento puro. Conocer la verdad es un fin, en sí mismo, capaz de dar a una vida el más alto sentido; tanto que todas las disciplinas aplicadas deben subordinarse a ese conocimiento gloriosamente inútil. Tiene que ser motivo de complacencia para quienes han transformado la fisonomía de esta Facultad en los últimos quince años, y para quienes venían desde antes librando individual combate en idéntico sentido, y es motivo de honor para la Facultad misma comprobar, por ejemplo, que entre los más auténticos y decididos propulsores de la cultura pura y sostenedores de su primacía están en esta Casa los profesores de materias pedagógicas, vale decir, de disciplinas aplicadas. No nos mueve repito, el deseo de hallarles aplicaciones prácticas a los conocimientos puros. El afán de lo concreto, a que me he referido, es simplemente una forma o un aspecto del afán de verdad. Porque la verdad trasciende toda fantasía y toda subjetividad. Y ese virtuosismo dialéctico en que solemos incurrir cuando manejamos conceptos y primeros principios, es consecuencia del predominio de la visión subjetiva, debido a la pérdida de comunicación intelectual con lo concreto. Quienes egresan de esta Facultad no llevan la fórmula para resolver los problemas políticos o las crisis económicas — ni siquiera las propias — pero tampoco llevan un título de doctores en nubes. Deseamos que lleven un instrumento invisible, pero poderoso, de dignificación espiritual. Y el espíritu, señores, no es una abstracción; es la más concreta realidad; y es, en el orden natural, la realidad por excelencia.

« Doctor Levene : las responsabilidades de una función como la que hoy asumo, son siempre delicadas y grandes. Pero las magnifica en este caso la trascendencia de la obra que realizásteis al través de diez años de tareas directivas. No es exageración de circunstancias sino estricta verdad, que el sello inconfundible con que hoy se honra esta Casa de estudios superiores, fué puesto, sobre la cera dúctil que era la buena voluntad y el alto ideal de todos quienes la constituyen, fué puesto, digo, por la prudencia y la energía de nuestra mano. Repito en público lo que os tengo dicho en un reciente documento oficial : vuestra acción y vuestra obra, frutos de un acendrado amor por esta Facultad, serán para mí acicate y ejemplo.

« Llego al término de mis palabras y siento, con la violencia consiguiente, que debo hablar de mí mismo. Sabéis que mis convicciones esenciales son muy definidas, muy vivas y muy públicas. Constituyen mi razón primordial de vivir. Y con la ayuda de Dios, nada, absolutamente nada, antepondré jamás a su integridad. Pero si no fuese razón decisiva en pro del respeto que deben merecerme todas las convicciones profundas y sinceras distintas de las mías, el respeto que me considero con derecho a reclamar para las que yo profeso, me determinaría el hecho de la auténtica y perfecta libertad con que he podido cumplir en esta Casa mis funciones docentes y directivas; me determinaría el ejemplo, emocionante muchas veces para mí, de generosa y escrupulosa tolerancia que todos, sin excepción, autoridades, profesores y alumnos, me habéis dado.

« Me acompañará en las tareas directivas un grupo de consejeros en cada uno de los cuales sé que voy a hallar siempre inteligencia, nobleza y amistad; esas tres cualidades que permiten depositar en quienes las poseen una segura y tranquila confianza.

« El cuerpo de profesores de esta Casa, renovado casi íntegramente en el breve lapso de diez años, hace honor a la vida universitaria nacional, no sólo por su autoridad intelectual, sino también por la austera conciencia que cada uno de ellos pone en la propia tarea, y por la elevación moral con que ha sabido cerrar las puertas de la Facultad a toda política que no fuera la muy noble política de la cultura.

« Hay en el alumnado un pródigo afán de dar cada día mayor severidad a sus estudios. Mientras fui consejero, no hallé nunca a los delegados estudiantiles en la defensa de nada que significase disminuir las obligaciones de los estudiantes. En cambio, fui testigo de iniciativas de ellos que las acrecentaban. Tengo la firme esperanza de que ésa seguirá siendo su única política.

« Tales cualidades y tal línea de conducta en los colegas del gobierno, en profesores y alumnos, explican que el ambiente de esta Casa sea, ejemplarmente, de orden de trabajo y de paz.

« A nadie, ni a nada, sino a mí mismo podré, pues, imputar un fracaso posible en el ejercicio de las funciones que hoy asumo. Por el contrario es de las virtudes propias de esta querida Casa,

y no de las que me inventaron los amigos responsables de mi elección para este cargo, que podemos esperar, con la ayuda de Dios, progresos de la cultura en la Verdad, que es asimismo Bien y Belleza.»

Por último el presidente del Centro de estudiantes, Enrique M. Barba, despidió al decano saliente y saludó al entrante en los siguientes términos :

« Señores : En estos momentos, en que un esforzado trabajador abandona las funciones académicas a que fuera llevado por la simpatía y confianza de profesores y alumnos y, en que otro dignísimo profesor inicia su mandato, el Centro estudiantes que presido viene a este acto a hacer oír su voz, no en el acrisolado lenguaje del designado oficialmente por las autoridades, para expresar en forma más o menos florida su obsecuencia a ellas, sino, con la independencia demostrada por esta muchachada que no se caracterizó precisamente, por ser muy amable en las despedidas, ni muy auspiciadora en las iniciaciones académicas del profesorado.

« Si tuviera que representar en este acto a una determinada fracción política, no hubiera aceptado lo que en este momento constituye para mí una honrosa distinción. Y no porque fuera menos cómoda mi situación, sino porque nunca aceptaría ser un número más de esta farsa política, número destinado a llenar una necesidad de quien aspira ostentar un prestigio estudiantil que está lejos de tener. Pero porque en el alumnado de esta casa sobre las pequeñas cuestiones personales y los inevitables roces que los nombres pueden producir en las tendencias en lucha, hay un concepto claro y categórico de las personas a quien la juventud estudiosa de Humanidades saluda, es que nuestra presencia en este acto es de absoluta justicia.

« Y más, cuando no represento a un sector oficialista sino a un organismo de vigilante control y de eficaz acción cultural.

« No es empacho el afirmarlo, es la expresión sincera de quien no puede ocultar su satisfacción de pertenecer a una casa que ha conquistado el legítimo derecho de orientar culturalmente el actual momento universitario. Situación de privilegio que ha conquistado por el profesorado y por sus alumnos. Esto, que es hoy una hermosa realidad, hubiera parecido fantástico hace

poco más de diez años. Basta echar una mirada retrospectiva para encontrarnos con el desolador y desesperante cuadro que ofrecía nuestra Facultad. Las más heterógeneas disciplinas en el más admirable de los desórdenes llenaban los frondosos planes de estudios. Atrasada escuela normal era esta desdichada Facultad de ciencias de la educación. Psicología anormal, metodología del dibujo, etc., tal era el cuadro que ofrecían los planes de estudios de donde se instruía en el difícil arte de enseñar lo que no se había aprendido. Se vivía en el más ingenuo de los reinados pedagógicos, cuando un movimiento juvenil derrumbó el vetusto edificio universitario para construir otro cimentado en las más amplias garantías intelectuales y morales. Había llegado la hora de la reforma universitaria, hora de libertad, de superación. Y de esta facultad justamente olvidada dentro del concierto universitario salieron los hombres que dieron un contenido espiritual a ese movimiento tan espontáneo de la juventud, salieron los hombres que harían fecunda esta lucha en el campo de las ideas y sobre todo eso, se mostró como nunca un hombre que orientó a la nueva generación siendo su maestro. Hace pocos días le hemos tributado público homenaje.

« En ese momento se pusieron en pugna dos generaciones. El pasado con todos sus prejuicios y el presente soñando con un futuro ideal. Y la generación joven triunfó.

« Como epílogo de esta lucha y de ese movimiento revolucionario que tuvo caracteres propios en nuestra universidad — fué un movimiento antipedagógico — surgió timidamente, con dificultad en un ambiente reacio a las disciplinas culturales, la institución más universitaria de nuestra ciudad.

« En ese sentido y aun cuando tratemos de hacer un estudio objetivo de lo que fué y es la Facultad no podemos so pena de ser injustos olvidar a un propulsor de nuestro actual sistema. En este orden de cosas el doctor Ricardo Levene que hoy se retira del gobierno de la Facultad después de diez años de vida intensa, en los que logró identificarse, con la casa de todos sus entusiasmos más generosos, merece el aplauso — siempre sincero — del alumnado. Muchas veces estuvimos en contra de él. Así, aun en los momentos de mayor discrepancia en algo siempre estuvimos muy cerca. Fué en el entusiasmo que pusimos al en-

grandecimiento de nuestra Facultad. Pero bien saben los señores profesores y compañeros que en ningún caso hicimos de las cuestiones universitarias cuestiones personales. Eso está reservado a los mediocres, y de seguro estamos muy lejos de serlo.

« Hoy que los alumnos vamos a presentar al Consejo académico un proyecto de modificación al actual plan de estudios no está de más que echemos una mirada a lo que fué, lo que hoy puede ser objeto de modificaciones. No existían seminarios, los cursos de lectura y comentarios de textos hubiesen parecido inútiles a quienes sintiéndose dueños del « método » creían poseer la piedra filosofal. Y así las demás disciplinas, ninguna o casi ninguna cultural. El profesorado salvo honrosas excepciones a tono con sus predilecciones didácticas. En honor a la verdad tienen el mérito los egresados de entonces de haber sido autodidactas.

« Adiestrado en la difícil tarea de escudriñar el pasado a través de viejos papeles — éstos que no me ofrecen problemas de grafía — me dicen de la labor realizada. Labor honesta, labor fecunda, el mayor homenaje que puede esperar quien la ha realizado habiendo puesto el generoso entusiasmo de diez de los mejores años de su vida, en la ingrata tarea de levantar el nivel cultural de esta casa, es oír la voz del alumnado que aunque bien saben es áspera y no adula, saber ser serena y ser justa.

« Doctor Levene : Permitidme una redundancia. Hasta ahora he hablado con entusiasmo de la labor realizada. En este momento que dejáis de ser autoridad, oiréis el primero de mis elogios. Al haceros cargo del primer decanato encontrásteis en la Universidad un desierto. Hoy al terminar el período estatutario dejáis en la Universidad un oasis. Llegáis después de diez años de lucha y de sinsabores al término de vuestro mandato con la satisfacción del deber cumplido. Por todo eso en nombre del alumnado a quien represento os felicito y agradezco lo que habéis hecho por la cultura.

« Doctor Casares : Ninguna fracción política os ha llevado al cargo que con todo derecho hoy asumiréis. Es ese vuestro mayor elogio. En estos momentos de baja politiquería en que todos los resortes se mueven en la persecución de los puestos directivos, vos llegáis por vos mismo. La confianza del profesorado traducida en votos y la de los alumnos en la más calurosa

ovación al saber que la Asamblea os había elegido decano, auguran, para bien de la Facultad, un periodo de franca armonía entre profesores y alumnos. »

Homenaje al doctor Alejandro Korn

El 23 de julio se realizó en el aula mayor de la Facultad un significativo homenaje al doctor Alejandro Korn con motivo de su jubilación en la cátedra de historia de la filosofía, que honró durante varios lustros con su profundo saber y su acendrado amor a la cultura y a la juventud estudiosa.

Presidió el acto que consistió en la entrega de un artístico pergamino, el presidente de la Universidad doctor Ramón G. Loyarte y lo presenciaron numerosos profesores, ex alumnos y estudiantes quienes testimoniaron con su presencia el hondo afecto despertado por el maestro que abandonaba las aulas.

En dicha oportunidad se pronunciaron los siguientes discursos:

DEL DECANO DE LA FACULTAD DOCTOR RICARDO LEVENE

El doctor Korn ha querido que este acto de la entrega del pergamino, que hemos firmado todos los profesores y alumnos de la Facultad, fuera de carácter íntimo, sin solemnidad, modo de pensar que ha constituido una norma invariable de su conducta, y porque además, hay momentos de la vida en que no se está muy seguro de dominar la propia emoción.

Por tales razones, seré breve, limitándome a decir las indispensables palabras para inaugurar esta demostración que se realiza al término de mi decanato.

No hago mención de los cargos que Alejandro Korn ha ocupado y y habría ocupado si tal fuera su aspiración, porque los hombres se renuevan en las democracias, pero el hombre que es realmente un valor individual, está por encima del cargo.

En un país en formación como el nuestro sólo hemos distinguido a los que han escalado las posiciones políticas y administrativas, pero es tiempo de que las universidades reivindiquen para sí la función directiva que desempeñan en la sociedad, porque en su seno enseñan

o se forman los hombres representativos y directivos de la cultura, y en la cultura vibra el alma de una nación.

Alejandro Korn es tal vez el primer caso entre nosotros, de quien se pueda afirmar al retirarse de la enseñanza, que no ha sido sino un gran profesor, es decir, un maestro de la juventud y, por lo tanto, una figura nacional.

Es una figura nacional por la dilatada influencia de su prédica filosófica, que ha ganado en extensión y en profundidad a la vez y que sigue prolongando su resonancia en el corazón de las generaciones. Ya están en los cargos directivos de la Universidad los que fueron ayer sus discípulos y aún sus enseñanzas conmueven el sentimiento de los jóvenes de hoy y agitan sus mentes.

De sus libros y de su obra escrita hablarán los profesores de filosofía, pero todos podemos abrir juicio sobre la claridad luminosa de sus ideas, al rigor de su espíritu crítico, el resplandor de belleza en el estilo del escritor, y en fin, sobre el significado ideológico de esa carga de caballería que ha llevado contra el positivismo y el materialismo. El historiador de nuestras ideas deberá describir este espectáculo dramático, si los ha habido, en la cultura de los últimos años, pero a diferencia de la carga de caballería de *El héroe y sus azarñas* de Bernard Shaw en que los jóvenes se reconocen por su impetuosidad y violencia y los viejos llegan apelotonados protegiéndose con sus espadas inmóviles, heridos en la rodilla a causa de los caballos que chocan unos contra otros, descubrirá al doctor Korn entre los jóvenes y en el abanderado de los jóvenes.

La filosofía no ha sido para él una fuga por valerosa que parezca un esquivo gesto; ha luchado fervorosamente para modelar de otro modo la realidad espiritual del país y la organización universitaria.

Maestro de la juventud, para lograr esa jerarquía moral, es necesaria su vida dinámica, su obra centellante.

Si los hombres son como los ríos, que todos se componen de agua, pero unos corren anchos y otros encajonados, unos lentos y otros rápidos, como dice Tolstoi, la vida de Korn es el río que se derrama que a veces destruye con la violencia del curso, pero que ha sido fecundo para la simiente y ha espejado un cielo ideal en sus aguas.

DEL DECANO ELECTO DOCTOR TOMÁS D. CASARES

No por cierto en mi nebulosa condición de decano electo sino en la de antiguo discípulo extrauniversitario del doctor Korn, y en nombre de algunos amigos que tienen a honor esa misma condición,

he querido decir dos palabras en la oportunidad de este homenaje.

La primera es para el doctor Korn naturalmente. Para decirle que aquellos muchachos del Ateneo universitario y del Colegio novecentista no se han acogido a los pocos nobles beneficios de la prescripción con respecto a la deuda espiritual que contrajeron con vos, doctor Korn, durante las noches inolvidables que vuestra fervorosa vocación docente substraigo al descanso y dedicó a nuestra ávida ignorancia. Quizá en ese entonces no hayamos aprendido demasiado de Platón y de Kant, pero aprendimos algo sin duda más importante; aprendimos lo que son una vocación y una cultura auténtica, y de que modo la cultura intelectual puede entroncar en lo más íntimo de una vida y florecer hasta en los gestos familiares y cotidianos.

Porque con el doctor Korn — y ésta es mi segunda palabra — es posible, muy posible, disentir; pero hasta en la oportunidad de los más hondos disentimientos, se levanta, como apoyándose en ellos, el reconocimiento de que estamos en presencia de egregias calidades espirituales. En todas las actitudes del doctor Korn, hasta en sus ímpetus apasionados, hay un inconfundible timbre de nobleza. Es por eso que el doctor Korn ha podido ser maestro de todos, hasta de quienes están muy lejos de sus convicciones intelectuales, o disienten con él en la apreciación de lo concreto circundante. El que habla por ejemplo, conserva con cariño el original de ciertas tesis que la bondad del doctor Korn anotó minuciosamente superando las divergencias ideológicas con un admirable esfuerzo de comprensión; esfuerzo demostrativo no por cierto de fría objetividad, sino de cautivante generosidad espiritual; una generosidad que explica el vivo respecto teñido de afecto que nos inspira siempre el doctor Korn.

Sea, pues, nuestro homenaje, el público recuerdo de aquel pródigo entusiasmo con que la vocación intelectual del doctor Korn desbordó los límites de la cátedra oficial, y la pública confesión de quienes usufructuamos aquella prodigalidad y conservamos indeleble el recuerdo de un maestro.

DEL PROFESOR ERNESTO L. FIGUEROA

Nos congrega el propósito de realizar un acto sencillo y que, para los inadvertidos, puede ser considerado como una de las tantas fórmulas rutinarias del diario vivir; como una de esas cortesías superficiales a que nos obliga la convivencia social, pero en las que muy escasa parte toma el corazón. En efecto, expresando en términos escuetos el motivo que nos reúne: un profesor ha terminado sus tareas universi-

tarias y venimos a despedirle. Sencillo ¿verdad? Todo quedará como antes estaba, un pequeño alto en el camino, una leve inflexión en la curva que recorreremos, un poco de esa melancolía que impregna todas las despedidas, unas cuantas palabras que tan pronto como agitan el aire se extinguen y nada más; retornaremos luego a los trabajos con que nos afanamos debajo del sol, volveremos a recoger el hato de nuestras esperanzas y el fardo de nuestros sinsabores y avanzaremos, después de cumplida esta tarea, con rumbo hacia el mañana, que si nos lo prometemos propicio, no dejará por ello de ser menos incierto.

¡Pero no, no es así! No venimos a realizar un acto de grave y estirada pero huera cortesía académica; no venimos a cumplir una tarea social, dejando el corazón en la puerta para que no turbe, como el perro en la iglesia, con sus movimientos desordenados, ni el sonar de las palabras, ni el ritmo y número de los períodos, ni la solemnidad de la ceremonia. ¡No! Venimos con todo nuestro caudal de emoción que, no cupiendo en el espíritu, pugna por salirse por los ojos que se humedecen, por las manos que tiemblan, por la palabra que se hace torpe, por la voz que se quiebra, porque se trata de Alejandro Korn.

Y aquí debiera terminar; esas dos palabras lo han dicho todo: Alejandro Korn. Debiera dejar que en el silencio, la memoria fuera enredando alrededor de ese nombre los recuerdos y la meditación nos fuera mostrando, poco a poco, todo el contenido profundamente humano del hombre que lo lleva.

Debiera callar ahora porque si la palabra es un instrumento eficaz para expresar las necesidades corrientes de la existencia, es impotente para traducir el contenido viviente del espíritu que, por serlo, no se acomoda sino desnaturalizándose, en los moldes estáticos y rígidos del discurso.

Debiera callar... pero voy a suponer, por vía de gratuita hipótesis, que algunos de los aquí presentes ignora lo que este hombre de cabello cano significa para nosotros; a ellos preferentemente van dirigidas estas palabras; a los demás, y en especial a los que han sentido florecer su vida próximos al florido árbol añoso, ¿qué podría decirles? Inútil sería pedir para mis palabras la elocuencia de que carecen, porque en el corazón de cada uno de ellos el sentimiento ha dicho ya, definitivamente, lo que el discurso jamás podrá decir.

Trataré, pues, de decirles brevemente lo que Alejandro Korn significa para nosotros.

Perteneciente a una generación que alcanzó los postreros destellos de la época romántica, no le alcanzan sin embargo, ni su pesimismo, ni las conclusiones de su filosofía, divorciadas de la paciente y penosa

investigación de la naturaleza y abandonada a las solas fuerzas de la adivinación.

Actuando en una época de crudo e ingenuo positivismo, no cae sin embargo en sus redes, y el agnosticismo, que no es sino una confesión tácita de impotencia para hacer buena metafísica, no turba el curso de sus ideas.

Profesando un alto respeto por la ciencia, es gran blasfemia, dice, afirmar su bancarrota, no se equivoca acerca de sus límites infranqueables; las antinomias del filósofo de Koenisberg, más allá de las cuales todo asidero empírico nos falta, y es únicamente en el terreno de la metafísica donde se realizan las tentativas siempre renovadas para hallar la conciliación de los opuestos.

Frente a la tercera antinomia, la dramática, que el positivismo y el científicismo de él derivado resuelven en el sentido de una descripción de los fenómenos de conducta sometidos al mismo inflexible determinismo que rige los procesos del universo material, la resuelve en sentido positivo, afirmando, en contraposición al mecanismo físico, con expresiva redundancia, el *yo* autónomo.

Henos aquí ante dos ideas cardinales: el *yo* y el *no yo*. ¿Dualismo ontológico? ¿Distinción cartesiana entre substancia externa y substancia pensante? ¿Aspectos de una misma realidad? ¿Integrantes de una síntesis? ¿Desdoblamiento operado por un trabajo de reflexión? No interesa. Gnoseológicamente, el dualismo se presenta como una realidad de inmediata y eficaz comprobación, y este dualismo es un límite que separa la región metafísica de la plenitud del mundo real, el que se subdivide en dos partes: *yo* y el resto.

Y es este dualismo el que nos interesa porque, aun cuando la ocasión sería propicia, no deseo exponer al detalle sus ideas filosóficas porque, si no de más grande amor, habría menester de más hondo estudio; únicamente me referiré a esta oposición entre el universo exterior y el *yo* que, frente a él, afirma su autonomía, pues de esta oposición derivará una ética, coronamiento necesario de toda filosofía.

« El mundo objetivo obedece a normas necesarias, a leyes: el mundo subjetivo carece de leyes, es libre. En tanto el orden físico se actualiza, encadena inexorablemente un efecto a su causa, sin propósito ni finalidad, amoral e impasible. El sujeto en tanto se siente estremecido por dolores o dichas, afirma o niega, forma propósitos, forja ideales, estatuye valores y subordina su conducta a los fines que persigue » (*Lib. cread.*, 32).

No nos engañemos, empero, y demos por realizada la conquista definitiva; a lo mejor creemos avanzar, y en realidad estamos dando

vueltas como el jaco en la noria ; libertad sí, pero de querer y no de hacer, libertad que se actualiza en la exacta medida en que dominamos a la naturaleza rebelde ; en ella encontramos el obstáculo y el acicate, porque la libertad no es una dádiva sino una conquista, « el dominio sobre el orden objetivo emancipa de la servidumbre material y constituye la libertad económica en el sentido más amplio del término. Inició su conquista el primero que quebró la recalcitrante nuez de coco con una piedra e inventó el martillo » (*Ibid.*, 33).

Pero no basta el dominio de la naturaleza hostil si no se agrega el dominio de sí mismo ; la expresión de esta conquista es la ley moral que, a diferencia de la ley física que soportamos, es un postulado de nuestra libre voluntad.

He aquí los dos términos que deben ser unidos : la libertad económica o dominio sobre el mundo objetivo, y la libertad ética, dominio sobre sí mismo ; esa unión constituye la libertad humana, que no es trascendente sino que deviene y se actualiza en la medida de nuestro saber y de nuestro poder, y es esto lo que en la *Libertad Creadora* se expresa con la hermosa y exacta metáfora : « del fondo de nuestra conciencia emerge el yo como un torso, libre la frente, libre los brazos, resuelto a libertar el resto » (*Ibid.*, 35).

Estas son sus ideas, así rápidamente esbozadas, acerca de una de las cuestiones más perentorias y dramáticas que pueden presentarse al hombre ; somos libres, en vano la ciencia, saliéndose de sus dominios estrictos, intenta probar lo contrario queriendo transportar al universo del espíritu las leyes del universo físico : « dejemos a la ciencia en su lugar ; le abandonamos sin restricción alguna la naturaleza íntegra, hasta el último millonésimo de milímetro mensurable ; le rendimos nuestro homenaje, por cuanto representa de imperio sobre las fuerzas mecánicas ; celebramos la coerción de sus guarismos y hasta sentimos, emocionados, la poesía de sus creaciones hipotéticas siempre renovadas. Y no nos deja impasibles el sino trágico que la condena a sentirse eternamente trunca » (*Concepto de ciencia*, pág. 81) ; pero reclamemos los fueros de nuestra personalidad libre, que no se ajusta ni al cálculo ni a la medida, y que se escapa por entre las mallas del determinismo inflexible de la naturaleza.

Estas son sus ideas... podríamos prescindir del hombre porque, aun cuando ello no significa desconocer la axiología, tengo para mí que las ideas poseen un valor propio o, si queréis, en función de la verdad que expresan ; la que no es, creo, de naturaleza puramente subjetiva, las ideas valen por sí mismas ; no nos interesa para juzgar las del *Novum Organum*, acordarnos del canciller de Inglaterra, ni para

valorar el *Discurso del Método* acordarnos de los silencios o de las reticencias prudentes de Descartes. Pero si las ideas y el hombre marchan de acuerdo, es grato y aleccionador ponerlo en evidencia, es un ejemplo, diría una lección de cosas, recordar que Sócrates sacrificó su vida antes que su filosofía, y que Espinoza pulió cristales ópticos para mantener su existencia y no empañar sus convicciones.

Korn, y aquí se confunden el hombre con el maestro, nos enseñó en la cátedra y en la tertulia familiar, con la palabra y con el ejemplo, al par que la firmeza y rectitud en el obrar, la elevación y la nobleza en el pensar; y en contra de las convicciones ingenuas derivadas de nuestra inexperiencia, nos descubrió las maravillas del mundo interior que nuestros ojos, vueltos únicamente hacia afuera, eran incapaces de contemplar. No importan los caminos que hayamos seguido después, ni cual la pequeña o grande filosofía que nos hayamos forjado, él nos libró del realismo ingenuo, que no es sino el estado de infancia en el pensar, del que muchos no salen nunca, y nos despertó la fe en la perenne juventud, la que no se marchita ni caduca : la del espíritu, de la que muchos no gozan jamás.

No se limitó a la teoría o al consejo, en épocas no muy lejanas, cuando se jugaba el porvenir de nuestra Universidad, en momentos en que dos fuerzas antagónicas chocaban con violencia, es posible que el puño de su bastón se haya puesto en contacto ruidoso con algún cristal; y no ha mucho, días solamente, supo darnos un nuevo ejemplo de conducta rechazando, por razones de principios, a los que ha ajustado toda su acción, un ofrecimiento unánime salido de las gentes de esta casa y que, más que un deseo, era la expresión de un acto de justicia.

Si he conseguido, siquiera sea pálidamente — porque el modelo es más alto y más noble — dibujar su figura, reconoceréis, señores, que este acto sencillo tiene para nosotros honda significación.

Venimos a tributar nuestro homenaje al maestro que dignificó la cátedra con su sabiduría y la humanizó con su bondad; que, no sólo supo darnos su ciencia, sino despertar en el alma de sus discípulos ideales que mantuvo encendidos con fuego de su propio espíritu. Al hombre, en la más noble acepción del término, que a través del tiempo nos ha ofrecido, con la sencillez elegante e inflexible de la línea recta, la continuidad de su conducta. Al símbolo, porque este hombre de cabello cano, fué el ejemplo de la juventud que no caduca y que surge, siempre florecida, de entre la nieve de los años.

Símbolo, hombre, maestro, tal es para nosotros. Y permitidme don Alejandro Korn que os designe con una fórmula que, bien lo sabéis, no encierra agravio : tal es para nosotros el viejo Korn.

Quieran los dioses que, aun cuando avanzan las sombras, quede tiempo para que sentados junto al hogar al amor de la lumbre pueda, mirando hacia el porvenir, destejer la trama del pasado y convertir todavía su saber en enseñanza, su experiencia en consejo.

Y quieran también que algún día podamos, brindando, decirle como Leucipo a Gorgias en la hermosa parábola de Rodó : ¡ Maestro, por quien te venza con honor en nosotros! Y, él contestarnos : ¡ Por quien me venza con honor en vosotros!

DEL ESTUDIANTE SEGUNDO A. TRI

Alguna vez los pergaminos debían dejar de ser el certificado de un retiro decoroso de las actividades ya decaídas y tibias. El que hoy os entregamos no es más que el testimonio sencillo y elocuente que todos os debíamos : los discípulos plenamente reconocidos a la lección severa, repetida y persistente; los colegas en la alta tarea, a la ejemplar y fecunda constancia, siempre dinámica y renovada, y todos los que aunados marcharon a vuestro lado en las filas un tanto raleadas del ideal, confortados siempre por vuestro entusiasmo y optimismo juvenil.

Señores : Hace poco más de una década la vibración de incontenible y desbordante espíritu juvenil sacudió y conmovió todos los ámbitos del entonces chato y mediocre escenario universitario argentino. Ningún aspecto de la vida de este embrionario país dejó de sentir su influencia decisiva. El sacudimiento brusco no dejó de producir sus consecuencias y por las brechas abiertas coláronse frescas brisas a veces, barredores vientos otras. Así transformó el ambiente cultural la Reforma que hoy tiende ya a tomar la apariencia de una bella y arrogante buena moza admirada sinceramente por unos y perseguida por la lascivia de los codiciosos de sus favores. Con su ruidosa y estridente aparición en la escena argentina se comenzó a diseñar con firmes relieves la dinámica figura del que fué su maestro y guía cuando se necesitaban encauzadores; de su inquebrantable propulsor en las horas depresivas de sus crisis y desalientos : nuestro homenajeado de hoy.

Su palabra serena de maestro austero fué guía : su amplia y dinámica acción, valiente, enérgica y continuada, fué estímulo generador de impulsos; las lecciones de su cátedra sirvieron de remanso a la meditación y serenidad. Armonizó así, serenidad, lucha y dinamismo; trabajo, disciplina y constancia, soleado todo con luminosidad de espíritu. Es desde entonces que los estudiantes le llaman maes-

tro; es desde entonces que confiados en su generosidad toman su nombre para justificar cualquier cruzada y también para dignificar cualquier derrota; desde entonces le consideran su compañero y amigo. Trascendió así su figura y su nombre que habían permanecido encerrados en el refugio solitario y altivo de la labor callada y fecunda de la meditación y la acción efectiva pero sin estrépito. Confirma el aserto de la afirmación de Groussac : « En el esfuerzo solitario de la mente hay siempre un acto de abnegación; el programa del hombre que vive para pensar, sobre todo en estas sociedades embrionarias y entregadas al afán material, comprende desde luego la abstinencia del placer y el olvido del aplauso frívolo, que la opinión vulgar sólo tributa al que se le parece; quien se preocupa de lo que pasa no es digno de lo que dura y el desdén del éxito es el principio de la sabiduría. » Secreto del filósofo y de toda filosofía.

Surgido a la vida espiritual e intelectual en un ambiente indiferente y hostil al cultivo de las disciplinas desinteresadas, en un medio intelectual pobre, informado por una única corriente ideológica, unilateral y dogmática, el positivismo, que según su pensamiento, ha adquirido entre nosotros una orientación característica y propia, efectúa ese abnegado solitario esfuerzo de la mente y en acción conjunta de otras figuras de relieve en nuestro marco universitario, comienza la lenta y penosa tarea de encauzar y guiar nuestra vida intelectual hacia otras fuentes más vivas, hacia otras direcciones más amplias. Labor asidua, larga, empeñosa. Hoy ya cuajan otros frutos : satisfacción merecida ampliamente.

Dejo a la autoridad de otros el análisis de su parca pero profunda labor de sistematizador filosófico; me place recalcar el significado de la obra positiva y fecunda de profesor, tan asidua que nos parece siempre ver en todas sus acciones el sello característico del divulgador y orientador, amplio y desprejuiciado, del crítico fino y eficaz, pero nunca la del *domine* encastillado en su autoridad, pues le da un aire sonriente y acojedor su ironía amable y benévola.

Doctor Korn : Perdonaréis una vez más con vuestro gesto generoso otra muchachada nuestra : hoy debéis disimular el grave pecado de nuestros elogios y de nuestro pergamino.

Amamos la altivez y amamos la generosidad; queremos irnos siempre enteros tras los gestos viriles y despreocupados, y sentimos renacer siempre impetuoso el impulso y el esfuerzo de la libertad « que deviene ; del *yo* que emerge del fondo de la conciencia como un torso, libre la frente, libre los brazos, resuelto a libertar el resto. »

Profesor y maestro Korn : No queríamos que dejáseis desiertas

nuestras filas con vuestro alejamiento; hoy con esta sencilla y poco ruidosa, casi íntima manifestación de nuestra adhesión y homenaje, os consideramos de nuevo en vuestro puesto, al frente de nuestro reducido pelotón, y esperamos y sabemos que como siempre habremos de apresurar nuestro paso para marchar a compás del vuestro.

Por último, el doctor Korn, visiblemente emocionado, agradeció la demostración en los siguientes términos :

La solemnidad de este acto me cohibe y me perturba el tema obligado. Hablar de mí mismo, es para mí un trance duro. Mucho me satisface no irme de esta casa sin una cordial despedida. Pero este homenaje excede sus justos límites. Lo digo con sinceridad y sin fingida modestia.

Podría, cuando más, aceptarlo si se refiriera a la voluntad que he puesto en el desempeño de mis funciones; de ninguna manera si se refiere a la obra realizada. Jamás me ha abandonado la conciencia de los altos fines que debía servir y de la insuficiencia de mis medios.

Soy un argentino del siglo pasado, es decir, un hombre que ha debido emplear su actividad en los menesteres más diversos antes de escoger su vocación definitiva. Y he debido ser un autodidacta, porque en nuestro país no había otro medio de dedicarse a los estudios de mi predilección. La deficiente preparación y la discutible aptitud ha sido necesario suplirlas con filosofía, es decir, con el amor al saber y a la enseñanza. Únicamente vuestra bondad se ha sobrepuesto a estos reparos.

Un acto como el presente obliga a evocar, no sin un dejo de melancolía, las peripecias de una larga y accidentada vida. Conforta el ánimo hallar en la última etapa tan honrosa y tan afectuosa distinción, suaviza las asperezas y remueve los sentimientos más íntimos. Pero el señor decano me ha de conceder su venia y habréis de disculpar si me resisto a diluir mi gratitud emocionada en una frase trivial, en una frase de protocolo.

(El señor decano ha tenido para mí palabras tan generosas que no sabría cómo retribuir las; el señor decano electo, por poco no despierta en mí un sentimiento de nostalgia por no servir a sus órdenes; el profesor Figueroa casi me convence de que soy un filósofo, y al vocero del Centro de estudiantes, no tengo que recordarle cuán cerca me hallo del alumnado.)

Tiene este acto un significado simbólico que se me permitirá recordar. Soy el último de la generación del ochenta que se retira del ma-

gisterio; el último de aquel grupo de jóvenes que en los años del 82 y del 83 abandonaron las aulas universitarias y luego ejercieron una acción tan intensa. Conmigo se clausura un episodio de la historia intelectual del país.

Faltaría a la verdad si dijera que aquélla fué la primera generación con verdadera inquietud filosófica. El positivismo argentino tiene un abolengo más remoto, representantes más ilustres y un arraigo secular que no data de la introducción tardía de Spencer.

Pero el positivismo casero, vulgarizado y pedestre, había revestido antes del 90 formas tan burdas, que se imponía la tentativa de regenerarlo por un conocimiento más acabado de la cultura filosófica europea. En ello se empeñó la generación del ochenta. A su iniciativa se debió la creación de la Facultad de Letras y de Filosofía, primer esbozo de un instituto de altos y desinteresados estudios.

No nació la Facultad en un medio indiferente; nació en un ambiente hostil y refractario. Se prodigaron los comentarios más sarcásticos. La nueva creación se motejaba como una institución lírica, inútil, engendrada por un concepto arcaico sugerido por prejuicios y atavismos medievales. ¿Para qué quería Buenos Aires una facultad de filosofía, acaso había de formar filósofos?

No les refiero ninguna historia antigua; esto ocurrió ayer, y todavía vivimos algunos testigos de aquel desborde de chabacana incompreensión.

Tocó a los hombres de la generación del ochenta una tarea bien penosa. Hagámosles justicia, la realizaron con constancia, con honestidad y, lo que es más, con criterio amplio. Ellos hicieron un sitio para quien ya se había emancipado del positivismo ortodoxo, que se desviaba hacia otros rumbos y debía asumir una actitud agresiva contra la doctrina reinante. Lentamente había madurado en mi espíritu la convicción de que no bastaba una depuración intelectual del positivismo, que se imponía un cambio radical de la posición filosófica.

La parte negativa de esta campaña está realizada, no por nosotros, sino por haber seguido el ritmo contemporáneo de la cultura occidental. El positivismo ha fenecido con el siglo que le vió nacer; la polémica carece ya de objeto.

Acallado el apasionamiento de la lucha, al contemplarlo en proyección histórica, al encuadrarlo dentro de la evolución de nuestra cultura nacional, debemos de llegar a una apreciación ecuaníme que, al propio tiempo, reconozca la eficacia de su obra y la necesidad de superarla.

Desde luego, se nos impone una obra constructiva. Nuestro medio

ofrece modalidades propias que se oponen a doctrinas exóticas. Sería una tentativa vana querer interrumpir la continuidad histórica del proceso ideológico.

Me inclino a creer que, en cuanto concierne a nuestro pueblo, toda concepción filosófica futura ha de contener, como un factor subordinado pero como un integrante ineludible, su dosis positiva. Una filosofía desvinculada de la realidad, una nueva filosofía de la cátedra, juego de palabras y de divagaciones abstractas, repugna a nuestra índole nacional.

Una reminiscencia histórica nunca viene mal en esta casa. Dejemos empero el pasado, si bien no se ha de desvanecer sin incorporar de continuo un remanente ineludible a los afanes del día. Pero el día nos pertenece.

Mientras irradie su luz, mantengamos la acción incesante, la lucha por nuestros ideales, desde los primeros albores hasta que se extinga el crepúsculo de la tarde.

Yo dispongo de términos de comparación que escapan á los hombres jóvenes; yo conozco, mejor dicho, yo he vivido cincuenta años de vida universitaria y puedo repetiros una vez más : ningún tiempo pasado fué superior al presente.

A pesar de nuestro pesimismo verbal, de nuestros reparos y de nuestra impaciencia, no hemos de negar que hemos ascendido tramo a tramo. Ante esta visión de conjunto surge la confianza en los destinos de nuestra cultura y pierden su importancia las incidencias minúsculas que la pasión magnifica y el interés explota : los desplantes de unos y el empaque de otros. Al fin, ninguna conquista es honrosa sino es el premio del propio esfuerzo.

A esta Facultad me he incorporado antes de que ella naciera, cuando sólo era una pobre sección de la Facultad de derecho. La he acompañado luego en su vida autónoma ; la he visto superar su estrecha finalidad pedagógica y por fin, la contemplo en la plenitud de su desarrollo, cuajada de promesas y consciente de su misión. Y lo que a mí particularmente me complace, es la intensificación creciente de los estudios filosóficos. Bien sé, sabemos todos, cuanto en este sentido debemos a la acción prudente e infatigable que el decano, doctor Levene, ha consagrado a cada uno y a todos los múltiples intereses espirituales que abriga esta casa.

Tenemos la seguridad de que también el próximo decanato ha de continuar esta acertada dirección.

En cuanto a la juventud, reafirmo mi fe en ella ; su impulso espontáneo ha de estar al servicio de una más alta cultura universitaria.

Por último, envío mis plácemes a los hombres nuevos que han venido a substituirme. En buenas manos queda el decoro de la filosofía. Me dirijo a todos, pero muy especialmente a quien me reemplaza en esta casa.

Al cederle mi cátedra, me valgo de las palabras hidalgas del viejo Cid al entregar la tizona: Tomadla vos don Diego, que mejora de señor.

Gracias. Muchas gracias.

Por los egresados de la Facultad

El decano de la Facultad ha dirigido al ministro de Justicia e instrucción pública la nota que va a continuación, exponiendo la necesidad de tener presente a los egresados de la Facultad en la designación de profesores para los establecimientos de enseñanza secundaria.

A S. E. el señor ministro de Justicia e instrucción pública doctor Ernesto Padilla.

En mi carácter de decano de la Facultad de humanidades y ciencias de la educación, de la Universidad nacional de La Plata, solicito a V. E. dedique especial atención a los egresados de esta casa de estudios en la designación de profesores secundarios.

Los títulos que esta Facultad otorga son los siguientes: de doctor en filosofía y ciencias de la educación; en historia; y en letras.

De profesor de enseñanza secundaria, normal y especial: en Filosofía y ciencias de la educación; en Historia y geografía; en Letras; en Historia argentina e instrucción cívica; en Matemáticas y física; en Química y mineralogía; en Ciencias biológicas y en Ciencias agrarias.

Los planes de estudios y los programas correlativos muestran la índole de la enseñanza que aquí se imparte. La categoría intelectual del profesorado es viva y altísima garantía de la profundidad con que esa enseñanza es impartida.

No se trata de una formación meramente pedagógica. Es la formación del profesorado mediante la ilustración fundamental en la especialidad y la formación didáctica complementaria. De un tiempo a esta parte se hace cada día más enérgica la acentuación del propósito primordialmente cultural en la enseñanza de la Facultad. El tono normalista, inadmisibles en la preparación del profesorado secundario,

ha desaparecido. Los egresados de la Facultad no son pura y simplemente profesores, son personas realmente ilustradas en las disciplinas de sus particulares vocaciones, con aptitud de enseñar. Saben enseñar; pero por encima de esa aptitud accesoria hay en ellos una aptitud primordial: saben lo que tienen que enseñar. Y este saber no es un saber *supeditado* a la ulterior posibilidad de enseñar. Es un saber auténtico logrado mediante una enseñanza que se imparte con el desinterés, la libertad y la plenitud que reclama la cultura verdadera que es la cultura pura, sin otro fin que ella misma y la consiguiente dignificación espiritual de quien la posee.

V. E. sabe la importancia que tiene un profesorado semejante en la enseñanza secundaria que para la gran mayoría de sus usufructuarios es la última y definitiva enseñanza que reciben en la vida.

Pero hay además una respetabilísima razón de orden práctico para inclinar la atención de V. E. hacia la situación de los egresados de esta Facultad. Y es que su *único* porvenir económico está en la docencia. Y V. E. sabe que fuera de la docencia oficial, por causas que no debo analizar ahora y salvo escasas excepciones, las perspectivas son extraordinariamente reducidas y poco halagadoras. El diplomado de esta Facultad no puede ganarse la vida con su título si no es en la docencia oficial. Es cierto que, como muchos otros ciudadanos pueden ganarse la vida en otras actividades que no sean docente, pero no es razonable que ante las posibilidades conformes con su vocación fundamental y los estudios realizados con esfuerzo y sacrificio, su título no les coloque en situación de primacía.

No se me oculta que se puede poseer excelentes condiciones para la docencia sin poseer título de profesor. Por eso no pretendo que a los profesores se les reconozca un derecho excluyente en el ejercicio de la enseñanza secundaria. Lo que me permito reclamar para ella es la atención que contemple el derecho de preferencia indudablemente conquistado al obtener el título que el estado otorga como expreso reconocimiento de especial aptitud para la función docente.

Dios guarde a V. E.

TOMÁS D. CASARES.

Carlos Heras,
Secretario.

Servicio de librería anexo a la Biblioteca de la Universidad

Por sugestión del decano de la Facultad, doctor Tomás D. Casares, se ha creado en la Biblioteca de la Universidad un

servicio de librería, para que los profesores y alumnos de la Universidad puedan adquirir obras directamente en el extranjero. A continuación transcribimos la nota expresando los fundamentos que tuvo presente el autor de la iniciativa y la respectiva reglamentación dictada por el presidente de la Universidad, doctor Ramón G. Loyarte.

La Plata, 5 de setiembre de 1930.

Señor presidente de la Universidad, doctor Ramón G. Loyarte :

Tengo el honor de dirigirme al señor presidente para proponerle la creación de un servicio de librería anexo a la Biblioteca de la Universidad. Este servicio tendría por objeto adquirir directamente, en las principales librerías europeas, para los profesores y alumnos de la Universidad, todo libro que soliciten y que se relacione con las disciplinas enseñadas en la Universidad. Para ello, la sección a crearse comenzaría por obtener una completa colección de catálogos, la cual debería luego ser mantenida al día, comunicándose mensualmente a cada Facultad, Escuela o Instituto dependientes de la Universidad, los catálogos nuevos que haya recibido. Por su parte las Facultades, Escuelas o Institutos, contribuirían con sus indicaciones, salvadas las deficiencias posibles, tanto en la colección de catálogos como del servicio en general. Las adquisiciones se harían previo pago del precio que asigna el catálogo más un 5 por ciento que se dedicaría a gastos de transporte u otros que determine el servicio. Si el precio del catálogo hubiese aumentado al hacerse la adquisición, el libro no se entregará al interesado mientras no abone la diferencia. El carácter de profesor o alumno que debe revestir el solicitante se acreditará mediante certificado de la Facultad, Escuela o Instituto respectivo. De este modo se evitaría en una cierta medida que el servicio sea utilizado con fines ajenos a los que determinarían su creación.

Esta iniciativa que elevo a la consideración del señor presidente, tiene el doble objeto de hacer menos onerosa la adquisición de libros — lo cual es una manera eficaz de fomentarla — y hacer posible la adquisición de muchas obras que no llegan a la república o que se han agotado en el propio país de la edición y sólo pueden conseguirse ejemplares de segunda mano en librerías especialmente dedicadas a esa clase de búsquedas.

Quedo a las órdenes del señor presidente para ampliar los fun-

damentos y las sugerencias de organización que expongo en esta nota.

Dios guarde al señor presidente.

TOMÁS D. CASARES,

Decano.

Carlos Heras,

Secretario.

La Plata, 28 de octubre de 1930.

Vistas las actuaciones precedentes, que fundamentan la necesidad y utilidad de la creación de un servicio de librería anexo a la Biblioteca de la Universidad, con el fin de que los profesores y alumnos puedan adquirir a bajo precio libros europeos,

El presidente de la Universidad resuelve :

1º Créase un servicio de librería anexo a la Biblioteca de la Universidad, que funcionará bajo las siguientes bases :

a) Los profesores y alumnos que deseen adquirir un libro europeo lo solicitarán de la secretaría de la respectiva Facultad o Instituto. Allí depositarán el importe, conforme al precio de catálogo, más el 5 por ciento ;

b) Cada 25 días de mes la secretaría de las Facultades o Institutos elevarán a la Biblioteca central una lista duplicada de las obras pedidas en los últimos treinta días. La Biblioteca, a su vez, las solicitará al extranjero antes del 1º del mes siguiente ;

c) Apenas la Biblioteca reciba los libros de Europa comunicará la noticia a las Facultades o Institutos para que procedan a retirarlos, previo pago a aquélla, del importe correspondiente, de acuerdo con las respectivas facturas ;

d) La secretaría de las Facultades o Institutos entregarán a los interesados los libros pedidos, devolviéndoles o cobrándoles, según los casos, las diferencias de precios que resultare entre lo depositado por el interesado y el costo real de la adquisición.

2º Comuníquese, publíquese y archívese.

RAMÓN G. LOYARTE.

S. M. Amaral,

Secretario general.

Reforma del Estatuto de la Universidad

El Poder ejecutivo ha aprobado la reforma al artículo 39 del Estatuto de la Universidad que se refiere a las condiciones requeridas para ser Decano. Antes de la reforma se exigía para ejercer dicho cargo el título de doctor que eliminaba del mismo a profesores titulares con muchos años de antigüedad. El decano de la Facultad, doctor Tomás D. Casares, entendiendo que el título máximo dentro de la Universidad es el de profesor titular, proyectó la reforma, que fué aprobada por el Consejo superior y el Poder ejecutivo de la Nación en los siguientes términos :

Art. 39. — Para ser Decano o Vicedecano se requiere ciudadanía argentina, ser profesor de la Facultad que lo elija o poseer título superior universitario de los especificados en el artículo 43, siempre que corresponda a alguna de las carreras que se cursan en la Facultad.

Conferencias de Extensión universitaria

El eminente pedagogo suizo Adolfo Ferrière dictó durante el mes de agosto un ciclo de tres conferencias, que se realizaron los días 6, 9 y 13, desarrollando en ellas los siguientes temas : *Concepto de disciplina y autoridad en la nueva educación, La escuela actual y la psicología del niño y Diferentes aspectos de la escuela activa.*

Conmemorando el XV centenario de la muerte de San Agustín, la Facultad organizó un acto que se verificó el 29 de agosto. En dicha oportunidad el doctor Alejandro Korn leyó la conferencia titulada *San Agustín : su concepto filosófico*, que publicamos encabezando el presente volumen.

Don Francisco de Cossio, profesor de la Universidad de Valladolid, disertó el 8 de septiembre sobre el siguiente tema : *La cultura y las máquinas.*

Con motivo de recordarse el Centenario del Romanticismo francés, el decano de la Facultad organizó un ciclo de conferencias destinado a exponer distintos aspectos de dicho movimiento ideológico. Los profesores Juan Mantovani, Jorge M. Rohde

y Luis Juan Guerrero, disertaron respectivamente los días 15, 22 y 29 de septiembre sobre los siguientes temas : *El contenido pedagógico del movimiento romántico*, *Evolución literaria del romanticismo argentino* y *Estructuras filosóficas del movimiento romántico*.

Recordando el bimilenario de la muerte de Virgilio se dieron clases públicas en los cursos de latín y literatura griega y latina. El doctor Juan Chiabra disertó el 29 de octubre sobre *El culto de Virgilio a través de los siglos* y el doctor Leopoldo Longhi lo hizo el 30 del mismo mes, desarrollando el tema *Significado de la Eneida en la civilización latina*.

**Acto de clausura de los cursos de 1930 en la Escuela graduada
« Joaquín V. González »**

El día 17 de noviembre se realizó en la Escuela graduada « Joaquín V. González », anexa a la Facultad de humanidades, el acto de clausura de los cursos de 1930, hallándose presentes el presidente electo de la Universidad, doctor Ricardo Levene, el decano de la Facultad de humanidades, el secretario general de la Universidad, profesores universitarios y numerosos padres de alumnos.

Después de la ejecución del himno de la Universidad, que fué coreado por los niños, el decano doctor Casares, abrió el acto con las siguientes palabras :

Niños : Esta escuela, que fué vuestro segundo hogar, os ve partir con material melancolía.

Muchos de vosotros fuísteis como sus hijos durante seis años. No volveréis a ella ; quizá en esta casa no se sepa ya nada más de vuestro destino. Pero quienes os reciban en otra parte, sabrán de dónde vais y juzgarán de lo que fué esta Escuela por lo que seáis vosotros. No olvidéis, pues — caballeritos que concluísteis ayer los estudios primarios — no olvidéis que a vuestra conducta futura está librado, en buena parte, el honor y el buen nombre de esta Escuela.

A los demás, a los que aún no han concluído sus estudios, y el año próximo serán nuevamente alumnos de esta casa, quiero pedirles que su despedida de hoy sea también una promesa de pagar en los años venideros, con estudio y rectitud de conducta y sobre todo con cari-

ño, con cariño de hijos, hasta el último centavo de la deuda que tienen contraída, con quienes dedicaron a su formación espiritual en esta Escuela, lo mejor de ellos mismos.

A vosotros, padres y madres de estos niños y a quienes sin ser sus padres tenéis la responsabilidad y el honor de ejercer ante ellos un ministerio paternal, a vosotros os pido que veais en esta Escuela y en cada uno de sus maestros un émulo vuestro. El hogar no se reemplaza ni con la más idealmente perfecta de las escuelas ; es cierto. Pero a la escuela que no sea como imagen y semejanza de un hogar más le valiera, como al escandalizador, no haber nacido. Perdonad los defectos en homenaje a la generosidad con que se prodigan quienes en ella dirigen y enseñan ; y tanto como os preocupais de cultivar celosamente el respeto y el amor de vuestros hijos, porque es el tesoro más grande que puede un hombre tener en este mundo, cultivad en ellos un respeto y un amor análogos hacia sus maestros ; gestionad constantemente para éstos el ascenso que anhelan por sobre todo otro ; un ascenso en el recuerdo y la gratitud de sus alumnos.

Maestros : Esta despedida despertará en vosotros una emoción tornasolada, hecha de alegría, porque veis llegar con la conciencia del deber cumplido el término de la ardua tarea y de velada tristeza, pues no en vano se cultiva cuotidianamente durante largos meses el trato de estas pequeñas almas claras. Que en vuestras vacaciones florezca la esperanza de darles al año venidero una nueva perfección ; es mi voto de esta despedida, severo si queréis, pero sin duda conforme con vuestra aspiración íntima.

Para concluir, pido a Dios que el soplo de su Espíritu mantenga y exalte la llama ideal encendida en esta humilde casa, digna como la pobreza y acogedora como la sencillez.

A continuación el director profesor Vicente Rascio, se dirigió a las autoridades, profesores, padres de alumnos y educandos, en los siguientes términos :

De acuerdo con una norma ya tradicional en esta Escuela, cumplo hoy con el deber de clausurar los cursos de 1930. Da un relieve especial a esta ceremonia sencilla y cordial el hecho de que con éste cumple la escuela, como la Universidad toda, su vigésimo quinto año de labor.

La presencia auspiciosa de las autoridades que rigen a la Universidad y a la Facultad de humanidades, que nos preparó para la función docente y luego nos honró designándonos para ejercerla en su

Escuela de niños, y de los padres, que nos han confiado la educación de sus hijos, hacen que éste sea el momento de pesar la responsabilidad de nuestra acción como educadores y de aquilatar el valor del metal elaborado y de los métodos y procedimientos puestos en práctica.

La escuela no ha permanecido indiferente al intenso movimiento pedagógico de los últimos años, y podemos afirmar que ha realizado un gran esfuerzo para independizarse de los formulismos, de las reglas, de la disciplina dogmática y de los prejuicios de la vieja pedagogía. Tampoco hemos querido marchar a la deriva de todas las experiencias y ensayos pedagógicos de estos últimos años, muchos de los cuales se han preocupado demasiado del « cómo debemos educar », sin ahondar bastante en el « por qué » o « para qué se educa ».

Partiendo de la base de que el ideal de la cultura contemporánea es el hombre integral, en el que ninguno de los aspectos de su ser ha sido anulado y que, por el contrario, posee todas las posibilidades humanas, nuestra Escuela desarrolla su plan educativo, que se mantiene equidistante del exceso intelectualista y de la exagerada reacción del antiintelectualismo ; que ejercita los sentidos del niño y que da satisfacción a su enorme ansia de hacer, sin incurrir en los errores del manualismo utilitario ; que incorpora el juego y el deporte, pero que procura equilibrarlos con el cultivo de los sentimientos estéticos y morales.

El plan, los programas y la acción didáctica de los maestros se inspiran en el concepto consagrado por todas las escuelas nuevas, de que el niño es el centro del problema de la educación, y sus intereses los que deben supeditar la acción del educador, sin que éste se someta servilmente a sus manifestaciones aparentes y pierda su personalidad.

Esta nueva actitud del maestro requiere condiciones muy superiores a las del dómine pedante que presidía la clase desde la altura de su pupitre. Requiere, al decir de Decroly, « que el maestro sea activo, inteligente, dueño de una imaginación creadora y preparado para la observación de los niños, de los animales y de las plantas. Debe amar al niño, sentir gran afición a los estudios psicológicos y científicos, poseer fácil expresión y sostener sin esfuerzo el orden ».

No puedo detallar todo lo que la Escuela ha venido haciendo en estos últimos años para encauzar su acción en esa nueva corriente de ideas, para incorporar los elementos espontáneos de la vida, que la enseñanza excesivamente racionalizada había ido alejando. No puedo describir sin perjuicio de la brevedad, todos esos elementos vitaliza-

dores de la escuela : el jardín, el huerto, el taller de carpintería, el de modelado, la imprenta, el cinematógrafo, las bibliotecas infantiles, los cursos de francés e inglés, la clase de gimnasia, el campo de deportes, la pileta de natación, actividades todas, que no excluyen la necesaria información en los distintos ramos del saber humano.

La mejor prueba de que todas esas actividades contemplan los verdaderos intereses del niño, la proporciona el hecho, bien conocido por los padres que me escuchan, del amor de sus hijos a la escuela, de su espontánea concurrencia, a menudo fuera de la obligatoriedad de los horarios.

Es que los niños, en la natural sencillez de sus almas, desdeñan la jaula de oro de la opulencia, aun cuando en ella hayan nacido, y aman a esta Escuela hasta por la pobreza de su apariencia, y por la debilidad de su estructura, y por esa penuria de accesorias materiales, ampliamente compensadas por ese derroche de firmamento, de aire y de sol, que invaden y vivifican la salud espiritual y física del niño.

Esa obra de transformación de la Escuela ha sido estimulada constantemente por las autoridades de la Facultad de humanidades, cuyo Consejo académico sancionó el actual Plan de estudios, y viene realizándose por los profesores con el apoyo moral y material de los padres, que durante este año han organizado la asociación cooperadora, cuya acción ha sido de una eficiencia tan manifiesta, que en la última reunión de su digna comisión directiva he debido expresar que algunas de las actividades de la Escuela, tales como la imprenta y el cinematógrafo, han sido totalmente sostenidas por su esfuerzo. Debo también mencionar y agradecer: la provisión de muebles y útiles para las aulas, sus estímulos a los alumnos destacados, su cooperación en los actos escolares, etc.

En este acto, la Escuela rinde homenaje, todos los años, a la memoria de su patrono, el gran obrero de la cultura nacional que fué Jorquín V. González. Homenaje que hoy toma la forma de palabra calurosa, y que se tributa diariamente en esas aulas, donde hasta los niñitos de los primeros grados pronuncian su nombre y aprenden a respetarlo y a quererlo. Y seguro estoy de que el alma grande de González no aspiró nunca a un homenaje mayor que el que le ha tributado ese niñito de ocho años que hace pocos días pedía a su padre que durante las vacaciones lo acompañara a La Rioja, para depositar sus flores en nombre de los compañeritos y de la maestra, en la tumba del fundador, que quiso dormir su último sueño en la agreste y solitaria Samay Huasi.

Al clausurar los cursos de 1930, saludo en nombre de la escuela a los alumnos de sexto grado que hoy egresan.

Niños: Yo había llegado a identificaros con esas aulas, con el patio anchuroso y lleno de sol, con el jardín cuyos rosales la primavera exorna, con el huerto y el taller que vosotros poblabais de bullicio y alegría. Por eso, y aunque sé que ésta no es una hora de separación y de añoranza, sino el buen comienzo de una más bella jornada, es imposible evitar que una suave melancolía impregne nuestros espíritus.

Al emprender esa nueva jornada y recibir el saludo de vuestros profesores, yo os digo que como alumnos habéis honrado a la Escuela, y que ésta espera, por vuestros actos futuros, poder enorgullecerse de vosotros contándoos entre la falange de los ex alumnos que hoy trabajan en las más diversas actividades, por el bien de la Universidad y de la Patria.

Para ello es preciso que la voluntad colme vuestros pechos y que una llama imperecedera de espiritualidad y de amor, ilumine vuestro camino futuro...

En nombre de los egresados habló el niño Isidoro J. Peña, y en el de los padres, el vicepresidente de la Asociación cooperadora, profesor Félix Etcheverry.

Desarrollóse a continuación un programa de música, canto y declamación a cargo de los niños: Alfredo Sosa, Eliseo Lima, Pedro Pozzi, Rubén Tortonese, Alfredo Rodrigo, Hugo Caprarella, Ángel Sardi, Edgardo Scotti y Abel Delgado, y diversos coros por todos los alumnos de la Escuela.

Terminó el acto con una exhibición de gimnasia sueca, carreras y juegos infantiles.

Ordenanza sobre materias previas

Con el propósito de que los alumnos de la Facultad cursen las materias del Plan de estudios en un orden que les permita su máximo aprovechamiento, el Consejo académico a propuesta del decano, ha dictado la siguiente ordenanza que establece la correlación de asignaturas :

Art. 1º. — Corresponde al primer año de los profesorados de Filosofía y ciencias de la educación, Historia y Geografía y Letras, las siguientes materias, que son previas a todas las demás de los planes

respectivos : a) Introducción a los estudios históricos, Prehistoria argentina y americana, Lectura y comentario de textos I, Composición y gramática, y Latín, para el profesorado en historia y geografía ; b) Introducción a la filosofía, Lectura y comentario de textos I, Biología y anatomía y fisiología del sistema nervioso, Composición y gramática, y Latín, para el profesorado en Filosofía y ciencias de la educación ; c) Latín I, Griego I, Composición y gramática, Lectura y comentario de textos I, Literatura castellana, para el profesorado en Letras.

Art. 2º. — En el profesorado en Filosofía y ciencias de la educación, Psicología y Lógica, son previas a Gnoseología y metafísica y esta última a Ética y Estética.

Psicología y Didáctica son previas a Psicopedagogía.

Son previas al seminario de Filosofía : Introducción a la filosofía, Psicología, Lógica, Gnoseología y metafísica e Historia de la filosofía. Estas mismas y Didáctica son previas al seminario de Pedagogía.

Art. 3º. — En el profesorado de Historia y geografía, Historia argentina no puede ser rendida antes que Historia de la civilización moderna, pero se admitirá inscripción simultánea en ambas. Historia de las religiones no puede ser rendida antes que Historia de la civilización antigua, pero se admitirá la inscripción simultánea en ambas.

Historia argentina es previa a Historia argentina contemporánea y a Historia americana contemporánea.

Geografía económica y política es previa a Geografía económica y política argentina. Geografía económica y política no puede ser rendida antes que Geografía física, pero se admitirá inscripción simultánea en ambas.

Para los alumnos del profesorado en Matemáticas los dos cursos de Análisis matemático son previos a Geografía matemática, pero se admitirá inscripción en esta materia acreditando haber aprobado el primer curso de análisis.

Art. 4º. — En el profesorado en Letras, Literatura castellana y Literatura de la Europa Meridional son previas a Literatura argentina y de la América española.

Los tres cursos de Latín y los dos de Griego son previos a Literatura griega y latina.

Literatura griega y latina no pueden ser rendidas antes que Historia de la civilización antigua, pero se admitirá inscripción simultánea en ambas.

Psicología y Lógica son previas a Estética.

Literatura de la Europa Septentrional o Meridional es previa a Estética.

Art. 5°. — En los tres profesorados básicos Didáctica no puede ser rendida antes que Psicología y Lógica pero se admitirá inscripción simultánea en las tres asignaturas.

Psicología no puede ser rendida antes que Lógica, pero se admitirá inscripción simultánea en ambas.

Art. 6°. — En los demás profesorados Composición y gramática es materia que obligatoriamente debe rendir el alumno en la primera época de exámenes de que haga uso. Las materias mencionadas en los artículos anteriores que forman parte del Plan de estudios de estos profesorados, deberán rendirse con sujeción al orden que en dichos artículos se establece

Art. 7°. — El Consejo académico resolverá, en cada caso, la situación de los alumnos actualmente inscriptos a quienes la aplicación de esta ordenanza los retrase en la terminación de sus estudios.

TOMÁS D. CASARES.

Carlos Heras,
Secretario.

Designación de profesores suplentes

El Consejo académico de la Facultad, por iniciativa del decano, ha sancionado la nueva ordenanza que transcribimos, cuya finalidad es fijar normas más severas para la designación de profesores suplentes.

Art. 1°. — Abierto el concurso para la designación de un profesor suplente, la apertura se anunciará en los diarios con mención de la fecha en que vence el término para la presentación de los candidatos. El término vencerá, en todos los casos, a los quince días hábiles de la fecha en que el Consejo académico disponga la apertura del concurso.

Art. 2°. — Los candidatos deberán acompañar, a su presentación, una nómina de títulos, publicaciones y antecedentes docentes. El Consejo académico, en la sesión inmediatamente posterior al vencimiento del plazo que indica el artículo 1° resolverá, con dictamen de la Comisión de enseñanza, la aceptación o el rechazo de los candidatos presentados.

Art. 3°. — Los candidatos aceptados presentarán un trabajo escrito sobre el punto especial que ellos mismos elijan, del tema general que a cada uno le señalará el jurado compuesto de tres miembros y presidido por un consejero que designe el Consejo académico a propuesta

del decano. Este trabajo, que debe ser inédito, lo presentarán los candidatos en el plazo de cuarenta y cinco días, corridos a contar de la fecha en que el tema general le sea comunicado.

Art. 4º. — Resuelta por el jurado de que habla el artículo anterior la aceptación de los trabajos de los candidatos, el decano fijará la fecha en que éstos deben dar una clase pública, con asistencia del jurado, sobre el tema que los candidatos elijan libremente. A esta clase serán individualmente invitados los señores consejeros académicos. El jurado levantará acta, con expresión de su juicio sobre los méritos y defectos de la clase dada.

Art. 5º. — Los trabajos escritos de todos los candidatos y el pronunciamiento del jurado sobre dichos trabajos y sobre la clase a que se refiere el artículo anterior, serán elevados por el decano al Consejo académico, el cual, en posesión de estos elementos de juicio, hará la designación del profesor suplente con carácter de interino.

Art. 6º. — La designación no será definitiva mientras el suplente no haya dictado, a satisfacción del Consejo académico, un curso complementario de Lectura y comentario de textos en su materia. Este pronunciamiento definitivo del Consejo académico se hará previo informe del profesor titular sobre el resultado del curso complementario a que se ha hecho referencia.

Art. 7º. — Si el candidato ha tenido a su cargo en la Facultad cursos oficiales de Lectura y comentario de textos antes del concurso, el nombramiento de que trata el artículo 5º será definitivo.

TOMÁS D. CASARES.

Carlos Heras,
Secretario.

Creación de institutos

El Consejo académico en sesión del 28 de octubre aprobó el siguiente proyecto de ordenanza presentado por el decano de la Facultad doctor Tomás D. Casares.

Art. 1º. — Para promover la investigación y coordinar las actividades de los profesores de disciplinas afines, créanse los siguientes institutos de estudios superiores: de Filosofía y Pedagogía, de Historia y Geografía, y de Literatura general.

Art. 2º. — Deróganse las ordenanzas por las cuales se crearon institutos en esta Facultad, con excepción del Instituto Bibliográfico, prosi-

guiéndose en los que crea esta ordenanza y conforme al régimen que ella establece, las investigaciones que estuviesen en vías de realización.

Art. 3º. — La dirección general de cada uno de los tres institutos estará a cargo del decano.

Art. 4º. — Formarán parte de cada instituto: 1º los profesores titulares y suplentes de la especialidad; 2º los alumnos del profesorado respectivo que habiendo rendido más de las dos terceras partes de las materias del plan correspondiente, soliciten la adscripción y sean aceptados por la mayoría absoluta de los profesores que forman parte del instituto; 3º las personas ajenas al profesorado y al alumnado de la Facultad que sean propuestas por tres profesores, miembros del instituto, y sean aceptados en la forma indicada anteriormente.

Art. 5º. — Los institutos realizarán: *a)* trabajos de investigación; *b)* ediciones críticas; *c)* sistematizaciones críticas de la bibliografía respectiva; *d)* sesiones de comentario y controversia.

Art. 6º. — Los trabajos de investigación deberán ser propuestos por profesores. El iniciador invitará, de acuerdo con el decano, a los miembros del propio instituto o de los otros creados por esta ordenanza, que hayan de ser sus colaboradores. El iniciador y los participantes por él invitados, nombrarán un director de la investigación y formularán el plan de trabajo, disponiendo de todos los elementos del instituto y requiriendo del decano aquellos que aún no existan.

Art. 7º. — Para las ediciones críticas se procederá del mismo modo que para los trabajos de investigación, salvo que la iniciativa provenga de las autoridades de la Facultad, en cuyo caso el trabajo será organizado por el decano, en su carácter de director del instituto.

Art. 8º. — La sistematización crítica de la bibliografía será tarea obligatoria del profesor titular de la respectiva asignatura, quien la cumplirá en la forma y con la colaboración que él mismo determine.

Art. 9º. — Las sesiones de comentario y controversia, que no deberán de ser menos de tres por año en cada instituto, se desarrollarán de acuerdo con la reglamentación que cada uno de los institutos establezca por decisión de la mayoría de los profesores que la integran, tomada en reunión que presidirá el decano y que se realizará inmediatamente después de la instalación del instituto.

REGLAMENTACIÓN

Art. 1º. — Los profesores titulares, los interinos y los extraordinarios a cargo de cursos principales son, por ese hecho, directores de la sección correspondiente a la materia respectiva.

Art. 2º. — El personal administrativo de los institutos estará bajo la dirección inmediata del decano y a las órdenes de los profesores que menciona el artículo 1º, y de los que tengan a su cargo la dirección de una investigación por decisión de sus colegas. (Art. 6º de la ordenanza.)

Art. 3º. — Las iniciativas de investigación, la nómina de los participantes y el plan de ejecución, deberán ser comunicados al decano en su carácter de director general de los institutos. (Art. 5º de la ordenanza.)

Art. 4º. — Los profesores titulares, los interinos y los extraordinarios a cargo de cursos principales, deberán hacer anualmente entrega de la bibliografía crítica y sistemática de sus respectivas asignaturas (art. 8º de la ordenanza) antes del 1º de mayo y luego cada dos meses hasta el 1º de diciembre.

Art. 5º. — Las reuniones de controversia y comentario (arts. 5º y 9º de la ordenanza) tendrán lugar en los meses de junio, agosto y octubre. Serán convocadas por el decano con la comunicación del tema que ha de ser objeto de comentario. Dicho tema puede ser propuesto por cualquiera de los profesores en el instituto a que pertenezcan. Si para cada una de las sesiones fuese propuesto más de un tema, los proponentes elegirán uno de ellos, pues las sesiones deben versar sobre un solo tema. Los temas serán propuestos en el mes anterior al de la sección respectiva. Se tomará versión taquigráfica de las sesiones.

Art. 6º. — El decano organizará y sistematizará las publicaciones de los trabajos que se realicen en los institutos, con la obligación de no demorar esa publicación más de seis meses, a contar desde la fecha en que le sean entregados, siempre que el presupuesto de la Facultad lo permita.

TOMÁS D. CASARES.

Carlos Heras,

Secretario.

Reuniones bibliográficas

Por iniciativa del decano de la Facultad doctor Tomás D. Casares el Consejo académico en sesión del 28 de octubre, ha dispuesto la realización de reuniones bibliográficas en la forma especificadas por la ordenanza que se transcribe.

Art. 1º. — Los profesores de todas las materias de los tres profesorados, con excepción del de los de idiomas, realizarán bimestralmente reuniones bibliográficas con los alumnos de su curso para exponer en ellas someramente la o las obras de más reciente publicación relacionadas con el programa que desarrollan ese año, o bien referentes a los principios fundamentales de sus asignaturas.

Art. 2º. — Al iniciarse el curso, y luego cada dos meses subsiguientes, los profesores de todas las asignaturas de los tres profesorados, con excepción de los de idiomas, encomendarán a los alumnos la lectura de obras, fragmentos, textos legislativos, artículos fundamentales de revistas, etc., y dos meses después los alumnos deberán exponer, en una reunión especial, la materia de la lectura que les ha sido encomendada. Para esta tarea, el profesor dividirá a los alumnos en cuatro grupos, repartidos en los cuatro períodos de cuarenta y cinco días que integran el curso, para que las reuniones bimestrales en que haya de fiscalizarse el trabajo de los alumnos puedan cumplirse sin dificultad, participando activamente en cada una de ellas sólo uno de los cuatro grupos.

Art. 3º. — De las reuniones a que se refieren los artículos 1º y 2º se levantará acta sumarisima que se entregará al decano. Las fechas de estas reuniones deberán anunciarlas los profesores a la Secretaría con prudente antelación.

TOMÁS D. CASARES.

Carlos Heras,

Secretario.

ÍNDICE DEL TOMO XXII

ALEJANDRO KORN, San Agustín.....	11
ADOLFO FERRIÈRE, La escuela actual en presencia de las exigencias de la psicología.....	25
ALFREDO FRANCESCHI, Inducción y deducción, sus diferencias....	51
JUAN CHIABRA, Principios y método del real-idealismo. Estudio de crítica filosófica.....	63
JUAN C. CASSANI, Educación obligatoria de la adolescencia.....	101
CHR. JAKOB, La religión de la naturaleza y el porvenir del hombre.	107
ALBERTO PALCOS, La investigación desinteresada.....	121
JUAN MANTOVANI, La reforma escolar y la formación del maestro primario.....	137
FRANCISCO ROMERO, Guillermo Dilthey.....	167
JUAN B. SELVA, La enseñanza gramatical. Bases para la reforma de los planes y programas de estudios.....	183
JOSÉ A. RODRÍGUEZ COMETTA, Preludios a una superación de «La libertad creadora».....	209
ANÍBAL SÁNCHEZ REULET, Introducción a la dialéctica kantiana..	227

LIBROS Y FOLLETOS

Ernesto L. Figueroa, <i>Bergson. Exposición de sus ideas fundamentales.</i>	241
Coriolano Alberini, <i>Die deutsche Philosophie in Argentinien. Mit einem Geleitwort von « Albert Einstein »</i>	242
José Ortega y Gasset, <i>La rebelión de las masas</i>	244
Francesco De Sarlo, <i>Introduzione alla filosofia</i> y Giuseppe Tarozzi, <i>L'esistenza e l'anima</i>	246
Bandini, <i>Shaftesbury (Ética e religione. La morale del sentimento)</i>	257
Paul Friedlander, <i>Platón</i>	257
A. Rademacher, <i>Religion und Leben</i>	258
Joseph Heller, <i>Solgers Philosophie der ironischen Dialektik. Ein Beitrag zur Geschichte der romantischen und speculativ-idealistischen Philosophie</i>	258

Alberto Molas Terán, <i>Paralogismos de Ricardo Rojas</i>	259
A. Poviña, <i>Examen crítico sobre el carácter de « Ciencia general o ciencia especial » que debe atribuirse a la sociología</i>	261
G. J. Franceschi, <i>Keyserling</i>	262
Henri Piéron, <i>Le développement mental et l'intelligence</i>	263
Ov. Decroly y Raymond Buyse, <i>Introduction à la pédagogie quantitative</i>	265
Giovanni Vidari, <i>L'educazione in Italia, dell' Umanesimo al Risorgimento</i>	268
A. M. Aguayo, <i>Pedagogía científica (Psicología y dirección aprendizaje)</i> .	270
<i>Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College</i> .	270
Rufino Blanco y Sánchez, <i>Anuario de bibliografía pedagógica, 1929</i> .	271
J. F. Elslander, <i>La escuela nueva. Bosquejo de una educación basada sobre las leyes de la evolución humana</i>	272
E. Mouchet, <i>Un nuevo capítulo de psicofisiología. « El tacto a distancia » o « sentido de los obstáculos » en los ciegos</i>	273
C. Jesinghaus, <i>Las bases científicas de la educación profesional</i>	274

ARTÍCULOS

A. Korn, <i>Groussac</i>	275
C. Bouglé, <i>Relaciones entre la sociología y la psicología</i>	275
A. Franceschi, <i>La filosofía de Goethe</i>	276
A. J. Rodríguez, <i>De Kant a Stammler</i>	276
C. Astrada, <i>La problemática de la filosofía actual</i>	277
M. Dessoir, <i>El problema de la significación de la ciencia</i>	277
C. E. Pico, <i>El hombre de ciencia y la filosofía</i>	278
E. Mouchet, <i>El mecanismo de la emoción</i>	278
A. Palcos, <i>Las orientaciones de la psicología moderna</i>	279
M. A. Virasoro, <i>Hermann Keyserling y el conocimiento metafísico</i>	279
A. Ferrière, <i>El espíritu del educador</i>	279
A. Ferrière, <i>La educación nueva en la práctica. Proyecto de organización de escuela nueva</i>	280
M. de Maeztu, <i>Pestalozzi en Iverdon</i>	280
M. de Maeztu, <i>Pestalozzi y la educación social</i>	280
J. Álvarez, <i>Las universidades de la India</i>	281
O. Fernández, <i>El método del doctor Decroly. Su aplicación en las escuelas de Bélgica</i>	281
J. Fernández-Coria, <i>La enseñanza del castellano en Francia. Exclusión de autores americanos</i>	282
E. C. Dezeo, <i>Informe sobre la educación en los Estados Unidos de Norte America</i>	282
J. B. Terán, <i>Discurso</i>	283
S. B. Zaccheo, <i>Inauguración de cursos de la Facultad de Ciencias Económicas</i>	283

E. Ravignani, <i>Inauguración de clases en la Facultad de filosofía y letras</i>	284
J. P. Ramos, <i>Inauguración de cursos</i>	284
V. Mercante, <i>La instrucción pública en los Estados Unidos</i>	285
J. Mantovani, <i>Educación de los retardados</i>	285

NOTICIAS DE LA FACULTAD

La Dirección de <i>Humanidades</i>	287
Nuevo presidente de la Universidad.....	287
Transmisión del decanato de la Facultad.....	288
Homenaje al doctor Alejandro Korn.....	300
Por los egresados de la Facultad.....	312
Servicio de librería anexo a la Biblioteca de la Universidad.....	313
Reforma de estatutos de la Universidad.....	316
Conferencias de Extensión universitaria.....	316
Acto de clausura de los cursos de 1930 en la Escuela graduada « Joaquín V. González ».....	317
Ordenanza sobre materias previas.....	321
Designación de profesores suplentes.....	323
Creación de institutos.....	324
Reuniones bibliográficas.....	326



PUBLICACIONES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

HUMANIDADES

22 volúmenes publicados (1920-1930).

Los tomos I a IV, VIII, XII, XVII, XVIII y XIX están agotados.

Humanidades sólo publica trabajos inéditos

EN PREPARACIÓN

Tomo XXIII. Dedicado a temas de Historia.

BIBLIOTECA HUMANIDADES

- I. *El lenguaje interior y los trastornos de la palabra*, por Enrique Mouchet, con Introducción por Ricardo Levene, 1 vol.
- II. *Historia de la historiografía argentina*, por Rómulo D. Carbia, 1 vol.
- III. *Elementos de neurobiología* (primera parte), por Chr. Jakob, 1 vol.
- IV. *La teoría del conocimiento*, por Alfredo Franceschi, 1 vol.
- V. *Reconstrucción y versión poética de «Edipo Rey»*, por Leopoldo Longhi, 1 vol.
- VI. *Filología y Estética*, por Juan Chiabra, 1 vol.
- VII. *Estudios de literatura española*, por Juan Millé y Giménez, 1 vol.
- VIII y IX. *Investigaciones acerca de la historia económica del Virreinato del Plata*, por Ricardo Levene, 2 volúmenes.
- X. *Las ideas religiosas y morales en el teatro de Sófocles*, por José R. Destéfano, 1 vol.
- XI. *Bergson (exposición de sus ideas fundamentales)*, por Ernesto L. Figueroa, 1 vol.
- XII. *Escolios y reflexiones sobre estética literaria*, por Carmelo M. Bonet, 1 vol.

EN PRENSA

- XIII y XIV. *Historia Física de la Provincia de Buenos Aires* Volumen I, *Tandilia*, por Juan José Nágera; Volumen II, *Las llanuras*, por Augusto Tapia.

ANUARIO BIBLIOGRÁFICO

Tomo I, Bibliografía correspondiente al año 1926, con Advertencia de Ricardo Levene.

Tomo II, Bibliografía correspondiente al año 1927.

Tomo III, 1ª y 2ª partes (2 volúmenes). Bibliografía correspondiente al año 1928.

Tomo IV, 1ª y 2ª partes (2 volúmenes). Bibliografía correspondiente al año 1929.

EN PREPARACIÓN

Tomo V, Bibliografía correspondiente al año 1930.

TRABAJOS DE SEMINARIO, CURSOS DE LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTOS Y CLASES PRÁCTICAS

- I. *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, por Enrique Bergson. Comentario a los tres primeros capítulos: con Advertencia de Ernesto L. Figueroa.
- II. *Diálogo entr'el Amor y un Viejo*, de Rodrigo Cota; edición crítica con Prólogo de Augusto Cortina.

- III. *El valor testimonial de cuatro cronistas americanos* Funès, Rui Díaz, Las Casas y Acosta; con Advertencia del profesor Rómulo D. Carbia.
- IV. *Plan de organización fundamental del sistema nervioso central de los vertebrados*; con Advertencia del profesor doctor Christofredo Jakob.
- V. *Pueyrredón, Agrelo y Sarmiento, considerados como memorialistas*. (Valor cierto de sus testimonios), con Advertencia del profesor Rómulo D. Carbia.
- VI. *Exposición crítica a los prólogos e introducción de la « Crítica de la razón pura » de Manuel Kant*, con Advertencia del profesor Ernesto L. Figueroa.

CUADERNOS DE TEMAS PARA LA ESCUELA PRIMARIA

- I. *Concepción actual de los problemas de la escuela primaria*. Maer, con Advertencia de Levene.
- II. *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori*.
- III. *El contenido pedagógico de la reforma escolar rusa*, por Enrique Montes.
- IV. *Pestalozzi y su doctrina*, por Enrique Montes.
- V. *La enseñanza de la Geografía*, por Enrique Montes.
- VI. *La enseñanza de la Geografía*, por Enrique Montes.
- VII. *La enseñanza de la Geografía*, por Enrique Montes.
- VIII. *La enseñanza de la Geografía*, por Enrique Montes.
- IX. *La enseñanza de la Geografía*, por Enrique Montes.
- X. *La enseñanza de la Geografía*, por Enrique Montes.
- XI. *La enseñanza de la Geografía*, por Enrique Montes.
- XII. *La enseñanza de la Geografía*, por Enrique Montes.
- XIII. *La enseñanza de la Geografía*, por Enrique Montes.
- XIV. *La enseñanza de la Geografía*, por Enrique Montes.
- XV. *La enseñanza de la Geografía*, por Enrique Montes.
- XVI. *La enseñanza de la Geografía*, por Enrique Montes.
- XVII. *Algunos aspectos de la enseñanza de la Geografía*, por Romualdo Ardissonne.
- XVIII. *Lo principal y lo accesorio en la renovación de la metodología pedagógica*, por Clotilde Guillén de Rezzano.
- XIX. *Las edades en el hombre. Su significado pedagógico*, por Juan Mantovani.
- XX. *Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela primaria*, por Pedro Henríquez Ureña.
- XXI. *La enseñanza agrícola en la escuela primaria*, por Enrique Montes.
- XXII. *Lenguaje gráfico: su función en la escuela primaria*, por Enrique Montes.

Todas estas publicaciones se hallan en venta

El Ateneo, FLORIDA 371,