

Revista de libros

MAX MARCHAÑD: *Hygiène affective de l' éducateur, d' après la notion de "couple de l' éducateur et de l' élève considérés dans leurs relations concrètes"*. Essai sur une éducation à base existentielle. Prefacio de Louis Bourgey. Presses Universitaires de France, Paris 1956. Volumen en rústica de 135 págs.

Basta un ligero vistazo sobre los títulos de los trabajos contemporáneos de pedagogía para comprobar que muchos de ellos están dedicados al educador, a su estructura espiritual, a sus condiciones personales, a su lugar y misión en la sociedad, al problema de su formación. Las razones resultan obvias pues toda crisis educativa —como la que estamos atravesando— obliga a volver la mirada sobre los hombres y mujeres que tienen a su cargo la conducción del proceso educativo sistemático. A ese motivo histórico se suma otro que es estrictamente pedagógico, puesto que a pesar de que el punto de partida de toda acción educativa reside en la educabilidad del alumno, para la construcción de la teoría y de la técnica pedagógicas será siempre decisiva la perspectiva del educador.

A los múltiples puntos de vista utilizados para penetrar la personalidad

educadora, Max Marchand —inspector de enseñanza primaria en Argelia— aporta el que le sirve de base para desarrollar este pequeño y sugestivo libro. Según su criterio, frente a una pedagogía filosófica, abstracta y general, o a otra que estudia los términos del acto educativo aisladamente, es posible levantar una "pedagogía existencial". Esta pedagogía verá al educador y al educando "en situación", esto es el uno frente al otro, determinándose mutuamente sus reacciones personales, y no aceptará que ambos personajes se encierren por anticipado y también mutuamente, en uno u otro tipo, sin que previamente se hayan observado a lo largo de toda la "existencia escolar". Como en la filosofía que la alimenta, la pedagogía existencial entiende que la esencia no es anterior a la existencia, sino el fruto de su transcurrir en un tiempo con-

creto. "No es en el primer día de escolaridad —afirma Marchand— que el maestro ha de colocar una 'etiqueta' sobre su alumno, sino más bien en el último día, cuando deja la escuela. La posterioridad de la esencia por relación a la existencia es particularmente válida para el alumno" (p. 127).

Por otra parte, y además de las mencionadas, hay en el libro de Marchand otra idea fundamental: cuando el autor habla de "educación" no se refiere a un proceso vagamente general, sino a un acto individual, único y creador. "La educación" —expresa— "en la medida en que jamás se encuentran dos alumnos rigurosamente idénticos no puede ser calcada sobre ninguna otra. Ella es una creación continua y siempre original" (p. 129). Habrá, pues, tantas "educaciones" o, si se quiere, tantas formas de educación, como "parejas" o relaciones educativas se entablan entre el educador y cada uno de sus alumnos.

Con esas nociones básicas Marchand se lanzó a una investigación entre alumnos y educadores argelinos —que, no obstante, tiene validez universal— entre los años 1951 y 1954. Su propósito era demostrar la originalidad de cada "pareja" educativa a partir del conocimiento de las interacciones afectivas entre maestros y alumnos. Pudo así seguir la vida concreta de las diversas "parejas", establecer una "clasificación posible" de sus grandes tipos existenciales y ensayar la descripción de una "pareja" educativa ideal.

Su método fué el de la entrevista oral directa con los alumnos y sus respectivos educadores. De ese modo le fué factible determinar las reacciones diversas que un educador suscita

en los distintos educandos y, sobre todo, las que éstos provocan en él. Claro es que Marchand no cree que la única "situación" en que se encuentran comprometidos el educador y el educando sea la escolar. También reconoce la presencia de factores sociales, familiares y personales que pueden incidir sobre la actuación de los dos miembros de la relación sin que el otro tenga que ver con ella.

Vistas en sus manifestaciones concretas el análisis descubre tres grandes tipos de "parejas" o de relaciones educativas: en primer término las que se caracterizan por el egoísmo del maestro y la indiferencia hacia el alumno (casos amorfos); en segundo lugar, las signadas por el imperialismo del educador (casos de tensión); finalmente, las determinadas por el intercambio y el renunciamento (casos de armonía). A su vez, en cada uno de esos casos se dan diversos tipos de educadores. Por ejemplo, en los casos amorfos, donde el educador se desentiende de la vida profunda del alumno, están los "amateurs de vida confortable", los "amateurs de prestigio profesional" y los "amateurs de trabajo pedagógico fácil". Dentro de las relaciones de tensión, en las cuales el educador quiere apropiarse y reducir la vida infantil o la juvenil a la suya propia, se ubican los educadores "ávidos de afecto y admiración" y los "dominadores". Por último, en los casos de armonía, donde el educador busca conocer la vida del educando para respetarla y enriquecerla entregándole la suya, están los educadores "camaradas", los educadores "amigos" y los educadores "abnegados".

Todo lleva a concluir que el educa-

REVISTA DE LIBROS

dor está sujeto a una serie de presiones sentimentales que ponen en peligro no sólo su propia integridad personal sino también la del niño o el adolescente puestos a su cuidado. De ahí que sea preciso preocuparse por este aspecto acostumbándolo a practicar una higiene afectiva que salve su equilibrio individual y profesional. La relación educativa, como toda relación humana, comienza con una lucha, franca u oculta. El maestro superará la lucha atrayéndose al niño hacia sus caminos. Pero no debe exigirle nada; tendrá la discreción y la valentía de hacer que aquél se le desprenda y busque su propio camino, que no otro es el fin de la educación. Haciendo suyas las palabras de Hubert, Marchand sostiene que "es necesario encontrar un equilibrio entre el amor concreto hacia el niño tal cual es y el amor abstracto hacia el ser

cumplido que será... Es necesario que el niño y el joven comprendan que el educador sin duda los ama, pero con la voluntad de liberarlos de él" (pp. 113-114). Las armas para lograr este difícil amor equilibrado, y evitar el desgaste sentimental son el renunciamiento y la capacidad de adaptación a la edad, la psicología y la evolución del alumno, pero, sobre todo el humor. Un humor bien entendido —del que largamente han hablado Kerschensteiner y Nohl— que permitirá al educador acercarse a la inmadurez sin perder su fuerza, ni confundirse con ella.

Verdadera "radiografía" del educador, este libro hará pensar a los maestros que lo lean, y dará algunas líneas importantes a los pedagogos preocupados por la selección y formación de los educadores.

Ricardo Nassif.

La Educación Superior en los Estados Unidos: FRANCIS MILLET ROGERS. Editorial Nova, Buenos Aires 1958. Volumen en rústica de 127 págs.

En momentos en que las universidades argentinas afrontan una etapa de reconstrucción, transformadora de sus estructuras pedagógicas, en que ensayan una nueva forma de gobierno con la participación de los tres claustros e intentan una profunda renovación didáctica que abarca planes, programas, métodos de enseñanza, formas de evaluación, etc., resulta sumamente provechoso conocer la organización y prácticas de otras casas de estudios superiores.

De ahí el valor de la obra de Millet

Rogers y la oportunidad de su aparición en nuestro medio.

La Educación Comparada, disciplina pedagógica moderna, cobra cada día mayor importancia, no sólo por el interés que deriva del mero conocimiento de formas o estructuras pedagógicas distintas, de nuevos sistemas, etc., sino por que el conocimiento de realidades pedagógicas diversas, y de las causas y factores que las determinan, nos facilitan la justificación histórica —conforme también a causas y factores condicionantes— de nuestra

propia realidad pedagógica nacional, de nuestra política educacional, en este caso referida al ciclo superior. Permite por otra parte, prever la precariedad y la inestabilidad de las creaciones arbitrarias, surgidas de los intereses circunstanciales o de los compromisos políticos, y no como auténticas resultantes de ese juego de fuerzas y de factores que determinan una legítima realidad pedagógica.

La obra de Millet Rogers tiene como base de conferencias pronunciadas en el Brasil (en 1950). El autor amplió constantemente el trabajo a medida que su vinculación con universitarios de otros países le aconsejaban aclarar tal o cual aspecto de interés o insistir en determinado asunto, y actualizó permanentemente las ilustrativas estadísticas que contiene.

Da una idea del interés del trabajo, la circunstancia de haber sido traducido al árabe, chino, francés, italiano y castellano. Millet Rogers expone todos los aspectos fundamentales de la vida de las universidades estadounidenses, desde la "filosofía básica", es decir desde las ideas pedagógicas fundamentales, que dan base y orientan la educación superior en el citado país hasta las condiciones materiales de la enseñanza, sin omitir la organización, planes de estudios, vida estudiantil, financiación, promoción, etcétera.

El "nuevo elemento" que a juicio del autor define la actual filosofía educacional estadounidense y que "ahora es generalmente aceptada en el plano universitario" es el de la igualdad de oportunidad educacional. "La educación es un derecho a que se hace acreedor cualquier joven estado-

unidense sin tener en cuenta la raza, la religión, el color, el país de origen, el sexo o los recursos económicos". Aspiración fundamental que anhela que pueda ser prontamente compartida y llevada a la práctica por todas las casas de estudio del país del Norte, en especial por las situadas en el sur, donde la implantación de la doctrina no se ha logrado aún, pues, según señala el autor "se ha seguido un camino especial", y "el sistema educacional se encuentra en un estado de transición".

A este respecto nos enteramos también, por declaraciones de Millet Rogers, con algún asombro, que las universidades no abren sus puertas con mucha facilidad a las mujeres por ser "un mal negocio", puesto que estas abandonan generalmente su profesión al contraer matrimonio.

Describe la obra el sistema educacional norteamericano —que como sabemos, difiere fundamentalmente del nuestro— en sus etapas del College y Graduate.

La educación superior en los Estados Unidos cumple dos objetivos básicos a través, respectivamente, de ambas instituciones: la educación general de los ciudadanos y preparación para la vida, y la formación profesional de los que poseen idoneidad para ello. En virtud de tal circunstancia el problema primordial de los planes de estudios es la conservación de un equilibrio entre la especialización o preparación profesional (profesionalismo) por un lado y la educación general y preparación para la vida y la ciudadanía por otro.

El autor destaca que mientras las universidades estatales profesan la fi-

REVISTA DE LIBROS

losolía igualitaria ya expuesta, las privadas se guían “por la primitiva filosofía de la alta calidad de élite” y expresa su esperanza en un viraje de esta concepción para que la educación superior sea “mucho más capaz de cumplir su cometido en una sociedad democrática al educar a los ciudadanos para que estos vivan una vida satisfactoria en armonía con los bienes comunes”.

Mientras los educadores estadouni-

denses destacan la necesidad de tal viraje, observamos nosotros azorados el golpe de timón dado en política educacional argentina para torcer un rumbo histórico en la dirección opuesta a las aspiraciones democráticas.

De la obra de Millet Rogers surgen muy provechosas ideas para la comprensión del trascendental momento histórico que viven las Universidades Argentinas.

Angel Diego Márquez.

FRANCISCO AYALA: *La Crisis Actual de la Enseñanza*. Editorial Nova. Compendio N^o 18, Buenos Aires 1958. Volumen en rústica de 75 págs.

La extraordinaria fortuna que tuvo un artículo publicado en “La Nación” el 30 de marzo de 1958 determinó a la postre la aparición de este libro que es simplemente la reunión de cuatro artículos: tres sobre la crisis de la educación en EE. UU. y uno publicado un año antes en el que se analiza la relación entre la Universidad y la sociedad de masas. Juzgamos mucho más importante este primer artículo por la riqueza de su contenido y por la agudeza en la visión. De él se pueden extraer elementos de juicio muy valiosos. En el mismo señala Ayala un hecho fundamental: el desajuste de las instituciones que perduran en un medio social que ha cambiado. Tal es el caso de las universidades, de formación burguesa, en una sociedad signada por la presencia de la masa. Este desajuste termina por hacer reventar la institución si no se amolda a tiempo.

Los tres artículos restantes, sobre la

crisis de la educación en EE. UU. han tenido resonancia “mucho más allá de lo acostumbrado y previsible” como dice el autor, máxime cuando ya habían aparecido, varios meses antes, diversos informes sobre tal situación, como el de la Oficina de la Educación de los Estados Unidos, publicado en diciembre de 1957 en nuestro país. El primero de los tres determinó en nuestro medio un sacudón psicológico en un amplio sector. Ayala presenta vívida y pintorescamente a veces la situación dramática (con los ribetes cómicos) de un sistema educacional en descalabro, exhibiendo su fracaso. El autor, a igual que diversas personalidades a las que cita, coincide en atribuir el fracaso del sistema educacional a la aplicación de las ideas de Dewey y la Escuela Progresiva en los establecimientos escolares públicos. Para ello recurre a una interpretación simplista, al estimar que la educación en EE. UU. fracasa por la existencia

de un determinado mecanismo escolar o por cierta teoría del aprendizaje, así como al creer que acierta la URSS por conservar el sistema tradicional (autoritario, pedagogía del esfuerzo). Por otra parte, este sistema está en vigencia en nuestro país y sigue siendo una calamidad. Cuando lo que ha fallado es el objetivo final de la educación —que no lo determinan los pedagogos— sino la sociedad misma, resulta extraño querer atribuir la responsabilidad a una teoría del aprendizaje que incluso sigue siendo válida para enseñar con fines distintos. Asimismo para criticar las doctrinas de J. Dewey recurre Ayala a la argucia simple de confundirlo con Rousseau y criticar las ideas extremas de éste (págs. 33 y 34). Se hace un tanto difícil hallar la semejanza entre un sistema que niega la existencia de lo social y que la aleja por dañina en la educación, y el otro que comienza a partir de ella, tal el caso de la democracia en J. Dewey. Diversas apreciaciones son dignas de ser analizadas en los artículos que comentamos. La alabanza de la educación tradicional nos induce a creer que pese a su insistencia Ayala no acepta que la educación se condicione a un determinado momento histórico-social, sino que es un cierto acontecer eterno o que presente características intemporales (como ser, el desarrollo o alimentación de una inteligencia). Sorprende leer afirmaciones como “que los rusos acuden a las escuelas para estudiar”, lo que implica que se ha de estudiar por estudiar. El fin de la educación no es estudiar; mal que le pese al Dr. Ayala seguirá siendo incorporarse a un grupo social mediante la recepción (no

necesariamente y únicamente intelectual) de los contenidos que habilitan para desempeñarse en tal grupo. Ayala pareciera suponer una sociedad eterna, o suponer que lo más importante en una sociedad es conocer (en sí) o suponer que los valores de ciencia rigen por igual para todas las épocas. En esta breve reseña no podemos dejar de mencionar algún reparo colateral: la rimbombante proclamación de la muerte de las ideas nuevas en educación ha inducido a los espíritus cómodos o cobardes a seguir vegetando en lo tradicional, que ha resultado “lo mejor” según pueden con alegría comprobar. Ha favorecido extraordinariamente la actitud reaccionaria. Por otra parte, olvida Ayala que los ideales de la educación o sus fines coinciden con los de la sociedad. No es la educación la que fracasa sino los ideales con vigencia social los que son alterados. El día que fue lanzado el Sputnik no cayó un sistema o mecanismo formal de educación sino que EE. UU. se asignó un nuevo ideal de hombre determinado por influencias políticas, dejando de lado el cómodo “hombre de negocios”, el “triunfador social”, o lo que fuere. Al volcarse a las instituciones formadoras no las halló adecuadas para ese nuevo ideal exigido con premura. Y esa fue la crisis. Es preferible utilizar con J. Mantovani el término “crisis” como nota positiva de la educación en permanente ajuste.

El trabajo de Ayala plantea en el fondo este problema: ¿cómo ha de ser la educación en una sociedad de masas como la nuestra? Y lamentablemente parece inclinarse por una educación intelectualista (de corte libe-

REVISTA DE LIBROS

ral) pero agrandada. La nueva dimensión que se persigue no tolera ser ubicada en el molde tradicional, como el mismo Ayala demuestra en su primer artículo. Tal vez una educación a masas deba necesariamente cojear en el sector intelectual, tal vez por nece-

sidad sea más mediocre. Y no por culpa de algún sistema educativo sino por la cualidad diferente que lleva la nota de "masa". Y en esto debió haber calado más hondo un sociólogo.

Gustavo F. J. Cirigliano.

RICARDO NASSIF: *Pedagogía General*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires 1958. Volumen en tela, 304 págs.

Llega auguralmente al mundo americano de la educación este libro denso, cuya primer revista nos muestra arquitectura y actualidad. Veremos a poco andar, qué otra cualidad, de símil categoría, nimba el todo y da sentido de renuevo a una voz de clásica tonalidad.

Pedagogía es organización, es disciplina y es disciplinamiento, de manera tal que lo que el pedagogo hace con si o para si, de si, resulta la estructura nerval, el encuadre en amplios cotos y la canalización que, pausada o impetuosamente, ha de ir guiando a la acción, a su sentido y a su propósito o meta. De inmediato notamos en esta obra su intención didáctica. La mano del oficio se revela en el enfoque orgánico y sistemático del tratado.

El tema es tan vasto que Nassif, en el deseo de dar en primer término material de ajustada información, se autolimita en el exponer propios puntos de vista y, por ello, se cubre introductivamente aclarando la razón de sus desarrollos sintéticos. Empero en la parte primera nos da un ilustrativo panorama de la naturaleza de lo educativo, su caracterización, sus relacio-

nes, sus problemas ontológicos y su vivencia en lo contemporáneo, con lo cual responde a la primera inquietud de quien trilla en este espectacular antropológico: qué es educación en cuanto a disciplina y qué es pedagogía como meditación fundada y como normativa. O sea, como es natural en un catedrático de pedagogía de la Universidad platense, toma posición en torno a la especificidad de lo pedagógico y al área propia del actuar educativo.

A poco andar se corrobora que Nassif no ha querido presentar un libro doctrinario —una o su pedagogía— preliniendo, a lo que ha de ser miel de madurez plena, ofrecer un sólido y sobrio material informativo a través del cual el estudioso de la artesanía docente o el curioso de saberes magnos puedan apreciar no tanto lo que es definitivamente la pedagogía, si no el despliegue de su temática, el engarze y la vibración de sus problemas, el cuadro general que se le presenta al hombre cuando se dispone a cumplimentar su humanidad condicionándola al mandato de educarse y de educar.

Ese logro fundamental, razón mis-

ma de esta obra que para muchos será texto, se da pues en el trato ordenado de los compartimientos en que formalmente el autor secciona la esfera de lo pedagógico para *intotum e in partibus* mostrarnos el contenido de lo educacional sistematizable. Para ello el texto se agrupa en tres grandes secciones: a) La educación; b) La pedagogía; c) Los grandes temas de la pedagogía general.

Se completa y ordena este ilustrar metódico al considerarla parte segunda donde, luego de las aclaraciones terminológicas y del enfoque epistemológico, se penetra en las encuestas fundamentales: la pedagogía considerada como arte, como técnica, como ciencia y como filosofía. Ese encuadre personal se confronta luego con un análisis de la estructura de los diversos basamentos y divisiones de la pedagogía, llevados posteriormente a su ubicación dentro de las escuelas y tendencias contemporáneas.

Todo este ubicar de pilares y la determinación técnica del fenómeno que a esta altura podemos denominar educativo-pedagógico se dirige a un propósito de mayor vigor: enfrentar la temática de los grandes problemas, situar al estudioso en la esfera de los fines y de los objetivos del hacer educacional, de su estimación axiológica y de su sutil juego entre el conceptual filosófico y el urgir sociológico. Estamos así ante las situaciones vivas: *el ser y el hacer del educando, el formarse y el formar del educador*, nos aproximamos así a la síntesis, coronamiento y nuevo punto de partida: *qué es la escuela* y, en el orden más amplio y moderno la *comunidad esco-*

lar; implícitamente: *qué debe ser y cómo hacer para que sea*.

A la pregunta de si el autor logra su propósito y de si realmente poseemos ahora un tratado que enseñe y que oriente en el marco de la inquietud y del saber contemporáneos, podemos responder con convicción *que sí*. Acentuaremos la afirmación en cuanto a lo informativo y disciplinante del tratado y corresponderemos a la apreciación que el lector avisado ha de formular en un juicio valorativo del sentido global de la obra.

En efecto, el volumen del profesor Nassif es un notorio signo de la recuperación pedagógica que se opera en nuestros medios intelectuales ansiosos de gravitar con un pensamiento sólido en la especulación cultural y en el actuar mismo de la vida argentina, que es decir del acontecer americano. A ello hemos de referirnos en más amplio trabajo posterior, y al estimar este advenimiento tendremos presente que el autor de "Pedagogía General" es de nutrición platense, alumno de nuestra universidad y profesor de Humanidades.

Esa recuperación que connotamos es en nuestro medio fruto de una escuela brillante, entroncada a la historia y a la irradiación de preclaras docencias magistrales de la novel universidad de La Plata. Sometido o mediado durante un largo ciclo del pensamiento nacional vuelve por sus fueros y reinicia una labor de firme raigambre. Por encima de hombres y circunstancias la emocionalidad del momento se polariza en los dos extremos que constituyen interrogantes y elección definitiva, belicismo o educación, aniquilamiento o pedagogía.

REVISTA DE LIBROS

Ante este dilema, aflorantes febriles núcleos multitudinarios, emergentes en el debate civilizaciones otrora estáticas, en acción vigencias nuevas y estructuras sociales de incierto rumbo, surge el urgente mandato de educar. Esta esperanza de paz para millares de pueblos y para millones de hombres, reclama por una parte respuestas concretas y por otra parte, en el mismo orden, conceptos, normas justipreciaciones cuantitativas y reglas para andar, sentido preciso de meta y fino trasegar en el surco terraqueo hacia una meta de universalidad. El amor y la artesanía de ayer, signo de la educación y peto del maestro, se trasvasan hoy al laboratorio pedagógico y a la preceptuación científica. Este mundo vertiginoso aún propicio al impronto genial, seguramente hallará su equilibrio y su ordenada marcha en un tipo humano socialmente educado y en una promoción juvenil reglada por la ciencia, por los supremos planteos éticos-filosóficos y por el amor. Tal síntesis compete, y quizás exclusivamente, a la pedagogía.

Felizmente a esa demanda del siglo ha ido marchando paralela con el trabajo silencioso, profícuo y esperanzado, del maestro de primarias y de investigadores de gabinete, de biólogos, sociólogos, psicólogos actuantes unos en tierras casi remotas, operando otros en los más descollantes centros de la contemporaneidad. Desde Herbart hasta nuestro tiempo la posibilidad de una metodología, de una técnica y de una ciencia del acontecer y del normal educativo ha cobrado tal vigencia que hoy se torna anhelante realidad. Este saber educacional remózase y puja

por inyectar su savia a la sociedad americana.

En el orden de la eficiencia del saber cierto y de la construcción de base, el libro del profesor Ricardo Nassif cobra notoria actualidad y por ello decíamos que todo él está embebido de la severidad propia de conocimientos de larga sedimentación histórica y de una intencionalidad esencial que bien podemos señalar como la de *restaurar y jerarquizar lo pedagógico*.

Y ahora podemos recorrer el libro en sus peculiaridades. Sin ser obra de contextura enciclopédica, está elaborada en razón de un andamiaje que permitirá darle oportunamente la magnitud de un *capo lavoro*; pero, como de lo actual *está todo*, podemos acudir a él con la noción de que hallaremos un tratado sintético y sistemático.

Hay equilibrio entre las secciones y los capítulos. El afán descriptivo y clasificatorio a veces fuerza un tanto la terminología y la conceptuación, pero va ha advertido el autor acerca del riesgo de atenerse demasiado rígidamente a nomenclaturas y definiciones en la órbita del movedizo e intercomunicado mundo del espíritu. Señala con precisión hombres, épocas y doctrinas. Ciñe la redacción al fin propuesto. Complementa en pluralidad de citas y de referencias biografías y bibliografías que revelan la seriedad del esfuerzo realizado y la bondad del servicio que prestará. **PEDAGOGÍA GENERAL** se presenta con todos los atuendos de una obra fecunda.

José M. Lunazzi.

PEDRO SALINAS: *Ensayos de literatura hispánica*. (Del Cantar de Mío Cid a García Lorca). Editorial Aguilar, Madrid, 1958. Vol rústica, 404 págs.

Juan Marichal ha reunido en este volumen todos los ensayos de Pedro Salinas sobre temas de literatura hispánica, con excepción de los incluidos por el poeta en su libro *Literatura española siglo XX*. Se recogen también textos inéditos de conferencias y artículos publicados en lengua inglesa que ponen de manifiesto su actividad de ensayista y de profesor universitario. El poeta se ha asomado a la obra de los clásicos y de los contemporáneos con profundo amor, inteligencia y sensibilidad, como podía hacerlo él desde su doble venero de ensayista y poeta. Sus trabajos unen pues, a la seriedad y honradez intelectual con que están hechos, el fervor de las altas empresas del espíritu.

Esta lírica aventura de salir al encuentro de los hombres de ayer —Ruy Díaz de Vivar, Cervantes, Góngora, Quevedo— para auscultar en ellos el mismo latido de los hombres de hoy, gozo y angustia de siempre, la vive y nos la hace vivir Salinas, gracias a su capacidad de recrear el mensaje gustado en sus horas de estudio. La obra está dividida en seis capítulos que abarcan desde la literatura medieval a la poesía de nuestros días.

El "Cantar de Mío Cid" es el poema de la honra; es la honra su protagonista moral que asoma siempre detrás de las batallas e incidentes del poema como "un tema espiritual que lo mueve todo". Salinas lo presenta por eso, como "el primer caso en la historia de las letras españolas en que la honra,

tenida por esencia básica de la vida del hombre, se hace motivo de invención poética y empuja al poeta a la acción imaginativa y a la creación de una obra de arte de valor insigne". En la segunda parte del estudio dedicado al mismo poema se considera la maestría del autor en el arte narrativo para suscitar cada una de las situaciones poéticas. Para demostrarlo, Salinas escoge ese pasaje que él tan bellamente denomina "La vuelta al esposo". Evidentemente, la vuelta de Jimena para reunirse con el Cid victorioso en Valencia es uno de los lugares de mayor hermosura del Cantar y su autor ha sabido engarzarlo como "centro de un perfecto organismo poético". Todo está calculado, adelantado o demorado, en graduación inteligente, según las exigencias artísticas de cada fragmento poético. Esta perfección en la estructura del poema demuestra la gran sabiduría técnica del juglar desconocido y la plenitud de su sensibilidad poética.

Las reflexiones sobre Cervantes y el Quijote hechas en base al hombre y la sociedad de hoy y a un concepto nuevo de la novela, revelan la actitud muy personal de Salinas frente a la universalidad del tema escogido.

El estudio dedicado a la metáfora es, juntamente con el dedicado al poema de Mío Cid, uno de los más bellos del libro. Salinas sabe, como Marcel Proust, que "sólo la metáfora puede dar una suerte de eternidad al estilo". Y antes, mucho antes, lo supo Góngora.

REVISTA DE LIBROS

ra, que en su apetencia de belleza nueva quiso que la belleza de su poesía radicara en la calidad y correlación de sus imágenes. Una metáfora es la manifestación de la concepción que el poeta tiene del universo, es, para Salinas, "como una posición que el poeta toma frente a la vivencia de la existencia; es un acto profundo, un acto de penetración en la realidad, es el arma mejor que tiene el poeta para llegar a sus concepciones sobre la existencia". Tres poetas, Jorge Manrique, el autor de la *Epístola Moral a Fabio* y Francisco de Quevedo, justifican, en el estudio que estamos comentando, esta valoración de la metáfora. La vida del hombre, río que desemboca en el mar de la muerte, se da en Manrique en serenísima metáfora, trastornada más tarde por la intuición del barroco en la *Epístola Moral* y ya quebrada y desgarrada por la angustia en el soneto de Quevedo. Tres estados del alma trasladados al lenguaje poético por el milagro de la imagen y la palabra exacta, rica de contenido humano, en la que Salinas se detiene para demostrar la eficacia poética cuando han sido seleccionadas con el "más extremado cuidado y pulcritud".

En el trabajo siguiente se estudia la actitud de Góngora ante la realidad y su capacidad poética para exaltarla a la más elevada categoría estética. Las formas externas —animales, flores, árboles, tierra, agua, fuego— toda esa realidad sensual que aprehendemos todos los días en cada circunstancia de nuestra vida, constituye el principio y el fin de la poesía de Góngora. Pero lo extraordinario de Góngora no consiste en quedarse en esa realidad tal como es —se agotaría demasiado pron-

to— sino en exaltarla, en trascenderla, para convertirla en fantasía plástica de sublime contenido poético. Las imágenes y metáforas hacen aquí el milagro, y lo hacen tan delicada y bellamente que le sugieren a Salinas "toda la seducción y finura de un dibujo japonés". Su estudio actualiza una vez más la posición tomada en los últimos años por un grupo de poetas e intelectuales jóvenes respecto a la claridad u oscuridad de la poesía de Góngora: "Góngora es un poeta perfectamente inteligible. Inteligible, claro, cuando se le sigue por su camino, por la vía que él trazó a su poesía. Porque lo absurdo, lo erróneo en este caso de poeta difícil y público, es querer hallar la poesía de un poeta yéndose por otras rutas que aquéllas que él mismo nos marcó". Hay que saber seguirlo en su comprensión de la realidad, de su realidad alzada y poética, capaz de darse únicamente en la trasposición que el milagro de sus imágenes y metáforas provoca.

Es destacable la importancia que confiere el autor al *romancismo*, o sea la marcada preferencia de la poesía siglo tras siglo hasta nuestros días, por los romances, no sólo como expresión de lo épico o narrativo sino también por la alta expresión de lo lírico. Demuestra Salinas, después de numerosa y selecta nómina de poetas de hoy —Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, Miguel de Unamuno, Jorge Guillén, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Emilio Prados, Luis Cernuda, etc.— la atracción del siglo XX por el romance hasta el punto de merecer justamente la denominación de siglo romancista. La calidad de los poetas y la excelencia de su poesía

concebida en ese género para dar en muchas circunstancias lo mejor de su obra, son cabal testimonio de la tesis sostenida por Salinas. Nuestros poetas de hoy beben en el romance tradicional, pesan sus posibilidades estéticas y sienten su belleza, pero no hacen por eso un romance "mimético", de repetición, sino de "sorprendente novedad poética", agregando a los tradicionales un elemento de inigualable valor: el lirismo; lirismo que no falta, aunque esporádicamente, en los romances viejos, y que la poesía del siglo XX intensifica y ennoblece.

Y así, siguen desfilando los temas de esta excelente colección —Juana de Ashuie, el siglo XVIII, Meléndez Valdez, la generación del 98, don Pío Baroja, etc., hasta llegar al último trabajo, dedicado a Federico García Lorca, poeta de la muerte. En breves páginas, con la claridad y destreza que mantuvo el autor en todas sus consideraciones, nos da el mundo poético de Lorca, "luminoso y enigmático a la vez", en la polaridad del binomio vida-muerte que alienta como una constante en toda su poesía.

El conjunto de exploraciones literarias que componen el libro, tan diver-

sas temáticamente, señalan a Pedro Salinas como un caso eminente de poeta y crítico con el que ya nos habíamos familiarizado en otras obras suyas como *La poesía de Ruben Dario*, *Jorge Manrique o tradición y originalidad*, *Literatura española siglo XX*, etc. Pero el carácter de estos estudios —conferencias magistrales, clases dictadas en los Estados Unidos para un público no siempre familiarizado con la literatura española, artículos periodísticos, etc.— parecen obligar al autor a acentuar sus naturales dotes de claridad, justeza y penetración que él eterniza con la sublimidad de su poesía y entrañable amor por la literatura de su tierra.

Cada uno de los ensayos de esta obra, hechos con el sentido artístico y la hondura que podía hacerlo un auténtico poeta, cumplen con el fin que siempre se propuso Salinas al abordar la crítica literaria: hacer conocer y amar la literatura española apuntando directamente a sus riquísimos valores humanos para darnos como él quería "su ser íntimo, su hermosa desnudez, su verdad desnuda".

Nelva Zingoni.

MARTÍN HEIDEGGER: *¿Qué significa pensar?* (Trad. de Harald Kahne-mann). Ed. Nova, Buenos Aires, 1958. Vol. rústica, 236 págs.

Se trata de dos cursos dictados por el autor durante 1951 y 1952 en la Universidad de Friburgo. Reaparecen aquí la peculiar preocupación heideggeriana por el ser, y la convicción de que el pensamiento occidental se ha desviado del embrionario pero auténtico planteamiento metafísico llevado

a cabo por la más antigua filosofía griega.

"Todavía no pensamos" — afirma Heidegger. Pero juzga que el pensar no nos es totalmente ajeno, ya que estamos "en camino" hacia el mismo, señalando hacia él. Por señalar hacia algo que se nos sustrae, cabe decir,

REVISTA DE LIBROS

con Hölderlin, que "somos un signo indescifrado". Las opiniones y "malentendidos" propios de nuestra era técnica nos obstaculizan el camino hacia el pensar. Ninguna definición conceptual puede responder a la pregunta "¿qué significa pensar?". Kant y Hegel vieron ya lo estéril del "pensar sobre el pensar", desarrollado en Occidente bajo el título de "Lógica" y que por un continuo proceso de especialización ha venido a desembocar en la "Logística".

Heidegger declara que nuestra época es "grave", lo cual no debe entenderse en el tono negativo o melancólico explotado por la literatura, sino en el sentido de que "nos da que pensar", sentido que el autor cree hallar en una frase de Nietzsche, a la que dedica especial atención: "el desierto está creciendo". Tanto las disputas entre realistas e idealistas, como las investigaciones "científicas" de la psicología han visto siempre el pensar como un "representar". Pero ocurre que antes del "representar" hay un simple "presentar", que las ciencias dejan de lado. Se desconoce la *esencia* del pensar, así como el *origen* de tal esencia. Heidegger aconseja, para orientarnos en el camino emprendido, adoptar una actitud interrogante ante tales cuestiones olvidadas. Podemos hacerlo a través de la aludida frase de Nietzsche, pero agudizando previamente nuestra capacidad de escuchar, a los efectos de captar lo *no-pronunciado* que se esconde en aquellas palabras.

Nietzsche llama "último hombre" al hombre tal como ha sido hasta el presente: el hombre que, por no ver más allá de sí mismo, no puede asumir su *misión esencial*. El "Superhombre",

frecuentemente mal interpretado, según Heidegger, no es otra cosa que el hombre que se incorpora su propia verdad. Mientras el "último hombre" se obstruye a sí mismo por la "razón", el "Superhombre" hace caducar lo desmedido, al "continuidad impertérrita del progreso". "Los últimos hombres *parpadean*" —dice Nietzsche. Es decir: adjudican una *apariencia* a todas las cosas. Para escuchar el lenguaje de los pensadores se requiere el "reconocer" (ver *lo pensado* de cada pensador como algo irreplicable e inagotable, y de tal manera que nos sobrecoja *lo no-pensado* que hay en su pensamiento). La "sana razón" no sabe *reconocer*, ya que toma *lo no-pensado* por "incomprensible", y se preocupa de ello. De ahí que interprete la doctrina del "Superhombre" como una antropología, cuando tal doctrina es, en realidad, metafísica. Los hombres de hoy no saben hacer bien la pregunta por el *ser del ente* (objeto de la doctrina del "Superhombre"), es decir: no saben hacerla poniendo en juego su propia esencia. La relación entre la *esencia del hombre* y el *ser del ente* es la primera y única cuestión que incumbe al pensar hasta hoy existente.

El representar del "último hombre" está determinado por la "venganza". Nietzsche quiere "que el hombre sea redimido de la venganza". Tal *redención* tiene un sentido metafísico (relación con el *ser del ente*) y no ético ni psicológico. La tarea propia del pensar es "rasgar la niebla que envuelve al ente como tal". En la época moderna, el ser del ente es entendido como "voluntad". Así lo definen Leibniz, Kant, Fichte, Schelling, Hegel,

Schopenhauer y Nietzsche. Esto explica que el "ser-hombre" aparezca como "un querer". La *voluntad* siente repugnancia por el pasado, por el "fué", porque nada puede contra él. Tal "repugnancia" es para Nietzsche la "esencia de la venganza". La pregunta por la venganza nos conduce al centro de la metafísica nietzscheana, a la relación con el *ser del ente* ("la voluntad"). El "fué" no es sólo un período de tiempo, sino lo que distingue al tiempo en su esencia temporal: el *pasar*. La venganza es la repugnancia de la voluntad contra el *pasar* y su *pasado*. "El tiempo subsiste pasando. El tiempo es por vía de un constante *no-ser*". La voluntad queda libre de la repugnancia contra el tiempo cuando quiere el *constante retorno de lo mismo*, que implica la eternidad de sí misma. La "redención de la venganza" consiste en una transición de la voluntad que siente repugnancia por el "fué" a la voluntad que quiere el *eterno retorno de lo mismo*. Esta última voluntad es "el ser primigenio de todo ente". Tal es la interpretación que según Heidegger cabe a la doctrina nietzscheana del "Superhombre". La relación entre el *ser del ente* y la *esencia del hombre* surge ya en los comienzos de la metafísica occidental, con Parménides y Heráclito. A esa relación debemos también reducir la doctrina de Nietzsche. La doctrina del *eterno retorno de lo mismo* es el pensamiento más difícil de Nietzsche. Pero no por ello debemos eludirlo con subterfugios, como decir que es una "mística" o que es "antiquísimo" (concepción *cíclica* del mundo). De nada sirve comprobar que un pensamiento está "ya" en un pen-

sador anterior, si se lo deja en la oscuridad. Esto nos muestra que todo pensar (relación con el ser) sigue siendo dificultoso. "El ser del ente es lo más resplandeciente y, sin embargo, lo común es que no lo veamos en manera alguna, y, cuando ocurre, sólo a duras penas".

En la segunda parte del libro, Heidegger ataca ya el problema directamente. La pregunta "¿Qué significa pensar?" es *equivoca*, puesto que puede formularse de cuatro maneras distintas: 1º) ¿Qué significa la *palabra* "pensar"? 2º) ¿Cómo ha entendido la *lógica* la naturaleza del pensar?, 3º) ¿Cuál es la *condición* del recto pensar?, 4º) ¿Qué nos da la *consigna*, la orden, de pensar? Pero estas cuatro maneras guardan conexión entre sí, de donde resulta cierta *univocidad* de la pregunta. La manera primordial, que "da la pauta", es la cuarta. Apunta a *aquello* que nos manda que pensemos. La pregunta nos relaciona con lo preguntado, nos pone en tela de juicio. Heidegger analiza los diversos sentidos del verbo "significar" (*heissen*). Un sentido es "denominar, dar un nombre", (designar). Pero *heissen* también quiere decir: "intimar una acción, exigir, ordenar", aunque no en sentido estricto, sino más bien como un "encomendar". Lo que se nos encomienda es un "designio" (*Geheiss*). Aquello que nos convoca a pensar necesita del pensar, ya que quiere por su esencia ser pensado a su vez. "Lo que nos significa que pensemos, nos da que pensar", vale decir: es *lo grave*. Pero al mismo tiempo ampara así nuestra esencia: nos asigna el pensar como fin de ésta.

La pregunta nos incluye. Pero in-

cluye también el pensar mismo. La palabra "pensar" no es aquí un mero sonido. Al preguntar por su sentido, entramos —a partir de la cuarta— en la primera formulación. Es necesario retroceder a la historia de tal palabra. "Lo pensado" se expresa en el alemán antiguo con la palabra *Gedanc*, que se vincula con *Gedächtnis* (recuerdo) y con *Dank* (gratitud). *Gedanc* dice tanto como "alma" o "corazón", con un sentido aún más primigenio que el que, siglos más tarde, trató de recuperar Pascal al señalar un "pensar del corazón". *Lo pensado* comprende, pues, el *recuerdo* y la *gratitud*, pero no en el sentido en que se usan hoy estos vocablos. "Recuerdo" es un *recogimiento*. "Gratitud", un *deberse a otro*. El pensar es nuestra dote suprema (nuestra esencia), la cual *agradecemos* pensando.

Pero las relaciones del pensar (*denken*) con el *Gedanc* permanecen en lo no-hablado y casi olvidado. Al oír hablar del "pensar" nos representamos algo muy distinto, porque lo hemos entendido desde antiguo a partir de la perspectiva de la "lógica". Aquí entramos en la tercera formulación de de la pregunta. "Lógica" viene del griego "*Lógos*", sustantivo del verbo "*Légein*" (decir). "La lógica como doctrina del *Lógos* toma el pensar como un enunciar algo sobre algo". Sólo se requiere que el sujeto y el predicado no se contradigan. El famoso "principio de contradicción" supone la previa definición del "pensar" como un "hablar".

Nuestro paso por el mundo consiste en pensar, pero no nos percatamos de nuestra esencia ni del designio que nos convoca a pensar según la medida

del *Lógos*. Para comprender este designio, Heidegger aconseja "remontarnos a los albores del pensamiento occidental". Hay un testimonio de este designio en un aforismo de Parménides: "*Jré tó légein te noéin t'eón émmenai*" ("Se requiere decir y pensar que el ente es"). A través de un largo estudio de este aforismo, Heidegger va señalando su propia tesis de que el significado de las palabras utilizadas por los más antiguos pensadores griegos, fué transformado por las traducciones latinas y luego por toda la filosofía occidental. No debería traducirse el aforismo de Parménides en los términos citados, sin *escuchar* antes qué decían para Parménides todas estas palabras. Después de un análisis exhaustivo, Heidegger llega a la traducción del aforismo en estos términos: "Se requiere: dejar-sub-yacer, así como tomar-en-consideración: el asistir de lo presente". El método para operar esta transformación es un cambio del orden "sintáctico" por otro "paratáctico", en lo que respecta a la estructura de la frase, y un buceo intenso por lo no-hablado que se esconde en cada palabra. Tales exégesis le dan hincapié para formular la tesis principal del libro: El pensar no es un proceso psicológico, subordinado a determinadas reglas lógicas, sino una *cuestión ontológica*. El pensar sólo es posible en dependencia del ser. *El pensar pertenece al ser*. En otra parte (Fragmento V) Parménides ha expresado lo siguiente: "Porque pensar y ser es lo mismo", lo cual no significa que los identifique (nos parece así por una modificación habida en el sentido de "lo mismo"). Pensar y ser son precisamente lo distinto: "tomar-

en-consideración" y "asistir de lo presente". Pero justamente en calidad de distintos están *conexos*. La traducción propuesta aquí por Heidegger es: "el pues, mismo tomar en consideración es así también asistir de lo presente". Pensar y ser se pertenecen mutuamente.

Con todo esto no se arriba, finalmente, a una respuesta para la pregunta "¿Qué significa pensar?". Pero precisamente a ésta no interesa una respuesta inmediata, sino el ir a lo problemático. Y, en tal sentido, no puede negarse que Heidegger abre a la metafísica un gran problemática nueva. Hay, además, según Heidegger, otro saldo favorable: hemos aprendido a *mirar* y a *ver*. *Vemos* que la esencia del pensar se determina por aque-

debe ser meditado: el "asistir de lo que es autor del "designio" y que presente", o sea: el *ser del ente*. El "pensar" sólo llega a ser "pensar" cuando piensa en el "eón" del aforismo parmenidiano, es decir: en la *duplicidad* de ente y ser. Tal duplicidad es lo que propiamente *da que pensar*; el don de lo más problemático.

La crítica negativa que puede aducirse a esta obra de Heidegger es la que se ha aplicado a su pensamiento en general: "complejidad excesiva", "arbitrariedad". Pero ello se neutraliza cuando el contacto con su insólita manera de pensar nos pone frente a cosas que se ocultaban detrás de nuestras opiniones cotidianas.

Ricardo Maliandi.

GILLO DORFLES: *Constantes técnicas de las artes*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1958. Vol. rústica, 211 páginas.

El estudio que emprende este destacado crítico triestino, constituye un aporte indudablemente importante para el conocimiento de un tema tan profundo e intrincado como es el abarcado por Gillo Dorfles en el campo estético y dentro de éste sobre las correspondencias, relaciones e interferencias entre las distintas artes.

Tema absorbente y contemporáneo, no deslindado claramente hasta el presente; el intento consumado aquí basado en un planteamiento muy personal es a todas luces discutible, no en el ordenamiento y esquemas de los problemas presentados sino al querer explicar, esclarecer y situar artes como teatro y cine a los que desdeñosa-

mente coloca como "subespecies" de artes principales.

El punto de vista que adopta en la mayor parte de su estudio es la de verificar la existencia de un nexo entre las distintas disciplinas artísticas, el que consistiría en un principio formativo común a todas ellas aunque tengan diversas estructuras y técnicas; señala además que "una sola cosa es constante: la realidad y la necesidad de la creación artística", existiendo medios inmutables o "constantes" que se vienen repitiendo desde siempre y que serían comunes a todas las artes: el ritmo, la perspectiva, la imagen y la proporción.

Estudia luego el intercambio e in-

REVISTA DE LIBROS

terferencias entre los lenguajes artísticos, pintura y música, los conceptos de color y contraste en uno y otro; arquitectura y artes plásticas, la poesía y la sonoridad, el teatro como arte de la palabra y la distinción en el cinematografía; danza y pintura, y el cine como arte.

En este breve espacio no es posible analizar cada uno de los tópicos que componen los distintos capítulos, estando éstos prontos a una polémica o ulterior ensayo en esta materia.

Conocedor del terreno que pisa y cauteloso en los distintos planteos que esboza, no deja de extranarnos cierta ligereza no por falta de información adecuada, sino más bien de ubicación y procedencia en el análisis de ciertas artes, cayendo como otros críticos en "lugares comunes" o planteos similares con escasas diferencias; críticos de las artes "clásicas" que reniegan de la aparición de otras más modernas como si el mundo no evolucionara, como si el hombre ya hubiese dicho todo y al querer enunciar peligros e influencias perturbadoras de artes nuevas sobre las antiguas, no ven la verdadera realidad de este mundo actual convulsionado y transformador cotidiano de teorías estéticas que parecían incommovibles.

Es acertado el buceo en aguas profundas y turbias de la esencia estética de las distintas artes y sus lenguajes

de expresión y los posibles nexos de unión de todas ellas, pero ese buceo se vuelve superficial al tratar de explicar los pormenores, leyes, y principios del arte cinematográfico, en el que cita autores muy conocidos con párrafos que parecerían corroborar su acertada posición, notándose además la ausencia de nombres de eruditos estetas y teóricos del cinema con visión moderna como Epstein, Bálasz, Chiarini, por citar algunos y ciertos ensayos de H. Read, aclaratorios sobre el problema estético de la imagen cinematográfica y las proyecciones futuras de este arte joven.

No obstante su condición de crítico con numerosas obras y artículos sobre pintura, arquitectura y movimiento de arte concreto, del que fué fundador junto con Munari y Soldati, extraña de sobre manera la superficial interpretación y la poca dedicación al abordar el cinematógrafo y el teatro, dejando entrever en todo momento su malestar por la aparición del primero y que según él ha influenciado nefastamente a los otros lenguajes artísticos.

Esta obra suscitará, sin duda alguna, opiniones diversas y su lectura será ilustrativa en la meditación de algunos de los problemas de esa materia cambiante y absorbente que es el arte.

Oscar R. Hansen.