

1941

aw.

HIPERION

77

M O N T E V I D E O

TENGA SUS OVEJAS LIBRES DE SARNA Y PIOJO

Use POLVOS DE COOPER

El baño preparado con Polvos de Cooper no se altera ni descompone

Otros productos para usar en las estancias

SARNATOX... Contra la sarna bovina

GARRAPATICIDA 550

FLUIDO COOPER

SAGUAYPICIDA y LOMBRICIDA

Líquido, Lápices y Tizas para marcar ovinos.

MAQUINAS ESQUILADORAS Y REPUESTOS

PIDA A SU PROVEEDOR

William Cooper & Nephews Ltda.

San Ramón 765

Montevideo

HIPERION

Director y redactor responsable: RENE M. SANTOS

Revista Mensual

77

S U M A R I O

Psicología de la vocación pedagógica, por Clemente Estable. - "Romance del Gaucho perdido" de Angel Aller, por Alfonso Reyes. - Canción del alelí dormido en tu cara y Canción de la noble soledad, por Ernesto Pinto. _____

p2-12

Redacción y administración:

Teléfono 8-04-59

PLAZA INDEPENDENCIA, 717 (Costado Norte)

MONTEVIDEO

Psicología de la vocación pedagógica

Los tres momentos de mayor importancia en el proceso pedagógico serían: 1.º, conseguir que la atención espontánea, que es lo más inmediato y sincero del alumno con que cuenta el maestro o profesor, sirva a los fines de la enseñanza el máximo posible, para lo cual necesario es que lo que vale atraiga la mente del discípulo de algún modo, que la espontaneidad del sujeto y la naturaleza y función del objeto se encuentren en el valor; 2.º, en la dirección siempre de lo que vale, pasar de la atención espontánea a la atención voluntaria, de la actividad sin esfuerzo al esfuerzo, de lo dado a lo querido, de lo encontrado a lo buscado, de la entrega de la verdad a la conquista de la verdad; 3.º, mantener la atención voluntaria, lograr una atención sostenida, tender a una *polarización mental*, de manera que, en grados progresivamente superiores *la atracción de los fines sea en sí* y cada vez más fuerte, orientando la vida hacia ellos aun cuando los medios no sean atractivos y mismo cuando sean penosos.

Rectificando la creencia de que lo pedagógico es puro artificio y resistiendo las pseudo-estadísticas sobre las vocaciones para la enseñanza, en 1921 escribíamos: «Estas son, por debajo de lo genial, las más extendidas. *En cada hombre hay alternativamente un maestro y un discípulo... Dos que se junten aun sin ninguna intención, siempre ejercitarán al maestro más o menos meritorio que habla y al discípulo más o menos atento que escucha. Y eso no es por artificio, sino por naturaleza y en su vasta universalidad, lo que más nos humaniza.*

«En las funciones docentes —tan natural en el hombre— la cuestión de seleccionar es de grado; más o menos amor a la verdad, más o menos simpatía por el alumno, más o menos capacidad para ordenar y prolongar acciones espontáneas, más o menos plasticidad para adaptarse a los distintos planes de la enseñanza». (1)

(1) *El Reino de las Vocaciones*. Comunicado a la Sociedad de Pedagogía de Montevideo, en las sesiones de junio, julio y agosto de 1921. Imprenta de la Escuela Naval, pág. 8. 2ª Edic., Claudio García, 1923.

En el estudio de la vocación pedagógica hay que tener en cuenta: 1.º, lo pedagógico no intencional; 2.º, lo pedagógico intencional; 3.º, lo no pedagógico con derivadas pedagógicas; 4.º, lo pedagógico no intencional que puede volverse intencional a partir de la conciencia de su proceso; 5.º, lo «pedagogizable» y lo no «pedagogizable»... Si todo lo que enseña es pedagógico, toda obra, la más exenta de intención pedagógica, tiene siempre un mayor o menor contenido pedagógico: lo pedagógico es adherente a las más diversas formas humanas de expresión. Y es chocante que haya tantas obras perdidas precisamente por su intención pedagógica como por su intención moral.

Sostener que todo lo que enseña es pedagógico no presupone que sea pedagógico todo aquello de lo cual se aprende. Bien notoria es la diferencia; si lo primero implica lo segundo, esto no implica lo primero. Se dirá que una monografía de Einstein, que sólo entienden en toda su construcción fisicomatemática, un reducidísimo número de hombres entre millones y millones, nada tiene de pedagógico... Pero si es verdad que *un carácter de lo pedagógico es hacer fácil lo difícil*, esta facilitación, que dejaría de ser pedagógica en cuanto deformase la realidad, encuentra sus límites en la naturaleza del objeto y en la inteligencia y previa preparación del sujeto. Numerosos son los ensayos de intencional *pedagogización* de la teoría de la relatividad, prescindiendo de las matemáticas, y todos, a juicio de su autor, falsean la teoría. Una obra que no sea comprensible a todos, ni siquiera a la mayoría, no carece, por eso, de lo pedagógico: lo pedagógico tiene sus planos y todo no se puede, por más que se quiera *pedagogizar* en un mismo plano. *Pedagógica es ahora claridad de exposición*, sea o no intencionalmente perseguida, pero la claridad que conviene al asunto, como si éste estuviera alumbrado de adentro y por sí mismo, no cualquier claridad, tal en muchos esquemas cuya claridad es el simple resplandor de las superficies...

Toda explicación, aun metafísica, tiene su indicador pedagógico. ¿Y en la lógica no hay muchísimo de pedagógico inherente a su misma naturaleza? Todo no es pedagógico — no cae en el absurdo lo que se eleva a la esencia — pero donde esté el hombre estará lo pedagógico en algunas de sus formas.

Cuando se medita lo que se quiere decir con *lenguaje recto* en contrapunto con *lenguaje figurado*, se va imponiendo la convicción de que en esencia *todo es lenguaje figurado*.

La metáfora está siempre presente; lo que no está siempre presente es la conciencia de la metáfora, y en este caso, el lenguaje figurado parece recto. Más, sea cual sea la universalidad de la metáfora y de la metáfora de la metáfora, así como el sentido traslativo en la estructura misma de nuestro lenguaje, hay algo que no puede verse a otra manera de expresión. Así, mucho de lo mejor de lo musical no podrá expresarse más que musicalmente... Ahora, toda facilidad de comprensión tentada por fuera del estilo propio de una ciencia o de un arte, se queda también fuera del asunto.

Dado que en gran parte la pedagogía se funda en lo que no es Pedagogía (en la Psicología, en la Biología, en la Sociología, en la Filosofía), se dudará exista lo puramente pedagógico. Se comprende

que nunca se dé solo y negarlo por esta razón sería excesivo. Puro no significa aquí aislado, sino específico. Y al caracterizarse lo pedagógico hay que tener muy en cuenta esa efficacísima pedagogía no intencional que se descubre en toda obra y singularmente en las que por algo se llaman *maestras*. En el proceso pedagógico interfieren dos tendencias de las más naturales del hombre: a) la tendencia innata a aprender; b) la tendencia innata a expresarse, y con ella, a comunicarse (si en esto cupiera lo primitivo y lo derivado, quizás antes habría que decir «a comunicarse», después «a expresarse», pero como el vivir del hombre es siempre entre los hombres, expresarse y comunicarse, aunque no sea lo mismo, son inseparables).

Quien posee una verdad que ignoran los otros, está en tensión a expresarla y todos, en las exigencias de sus necesidades, tienen la preocupación de que se les entienda. Hay ya, en la misma expresión mucho de lo pedagógico.

Para todos los hombres, aprender y enseñar es inherente al hecho de vivir. En algunos se exalta la tendencia a enseñar, es en el dotado de vocación pedagógica, y sentirá la ignorancia, sea de quien sea, como un estado doliente.

La alegría de emancipar (de hacer hombres) contrapuesta a la ambición de imponer (de hacer esclavos), es la alegría que sobre todas las demás ha de primar entre quienes enseñan y quienes aprenden. Convertir es siempre un poco forzar, y por eso deformar: el que convierte en algo pervierte. Otra cosa es convertirse por auto-revelación en un ambiente de lealtad espiritual y de respeto a los que sienten y piensan según su naturaleza.

Hemos oído a Janet — no sabemos si lo ha escrito — que todo en la sociedad humana es *mandar y obedecer*. No cabe una interpretación literal. Tan perceptible simplificación de la vida en común no escaparía al espíritu crítico de Janet. Intentaba el psicólogo francés poner en evidencia, por exageración, cuanto se manda y cuanto se obedece sin pensar que se está mandando y obedeciendo. Ciertamente su concepto de lo que ha de entenderse por mandar y obedecer tendía a confundirse con toda recíproca dependencia de los hombres. Retengamos lo que subraya la fórmula de Janet y con ello, se subrayará que en la escuela, pequeña sociedad que prepara para una sociedad mayor, habrá que contar, en alto grado, con la obediencia del alumno. Exacto, pero una obediencia a normas y principios que si no comienza siempre por ser directa, tienda cada vez más a serlo. Para esto, el que manda ha de aparecer al que obedece como obediente a una moralidad que obliga a todos los que poseen conciencia de ella: la imposición ocurriría en tanto se careciese de la conciencia de los bienes que de suyo obligarían, o cuando por si sola fuese suficiente para conducir la vida del niño y del joven por lo que más vale, en la irradiación de las propias posibilidades. En lo que la libertad no es valor, debe supeditarse al valor.

El concepto histórico de pedagogo poco nos sirve para dilucidar la vocación pedagógica. La conciencia de su significación fué turbia hasta nuestros tiempos, y a pesar de los más encendidos elogios — *in verba solenne* — su historia es descolorida y triste. Por ahí, el

ideal del maestro consistiría en no ser maestro... No aludimos ahora, se comprende, a los grandes pedagogos que fueron Sócrates y todos los creadores de doctrina.

Quizás nadie, entre quienes la cultura es su función primera, se haya buscado menos que el pedagogo. El aspirante al magisterio cursa sus estudios en la edad que Spranger califica de menos comprendida. Poco o nada se le ayuda a buscarse y ha de buscarse en el alma de los niños. Muy difícil es habituarlo a explorarse a sí mismo y su destino debiera ser el primero del cual habría de tener conciencia. En el ejercicio de encontrarse a sí mismo aprenderá muchísimo a interpretar los problemas psicológicos y sobre todo apreciará las falsas seguridades en lo que respecta a saber quienes son los otros. *Del que más espontánea e insistentemente se busque y procure penetrar en la vida mental de sus semejantes, podrá salir el pedagogo de vocación, pero también podrá salir el psicólogo, el novelista, el dramaturgo, el político... o nada de eso.*

Sobre lo que más se insiste al tratarse de la vocación para el magisterio, es sobre el amor al niño; y hay quienes creen, como Morente, que la dirección de este afecto es inversa, pues el amor iría del que aprende al que enseña. «No es, palabras del mencionado autor, el pedagogo el que ama al niño: *es el niño el que ama al pedagogo*» (1). Del gusto de estar con niños y querer conquistar su amor, sintiendo el maestro de vocación la «faena educativa» como el fin más alto de su vida, se habría cometido el equívoco de que el sentimiento que inclina a la infancia es amor. Pero en la inversión del movimiento afectivo, si fuera verdad, faltaría demostrar que el sentimiento que el maestro requiere del niño es amor. Sin olvido de las innumerables y sutiles variaciones del amor, no parece que sea éste el querer del niño en su afectiva convivencia con el maestro. *Simpatía* es más exacto, y también *carño*, no siempre confundible con afecto amoroso, a pesar de las definiciones. Y desde ningún punto de vista vemos que fatalmente la afectividad esté polarizada en ninguna de las dos direcciones, ni del maestro al niño, ni del niño al maestro; y si puede no ser recíproca y aun existir afectos de naturaleza distinta del que enseña por el que aprende y de este por aquél, en general el pedagogo de vocación siente simpatías por sus discípulos y en ellos despierta no su amor, sino simpatía. Las mejores condiciones afectivas para la enseñanza se dan entre temperamentos simpáticos y por sólo la afectividad que se avive, un maestro determinado puede o no convenir a un niño determinado. La simpatía y la gracia son inestimables virtudes en el pedagogo. Inspirar simpatía en el alumno es muchísimo más eficaz, en el proceso pedagógico, que tener simpatía por el alumno, y el pedagogo de vocación la tiene aun para los discípulos antipáticos. He ahí una de sus rarezas. Los antipáticos se irán entregando a su simpatía y poco inspira tanta simpatía como la gracia, la gracia lo mismo que la belleza, estará en la conciencia del que

(1) *La vocación del magisterio*. Revista de Pedagogía, N° 29, pág. 167, 1924. Madrid.

la observe tanto más pura cuanto menos esté en la conciencia del que la posee.

¿De dónde viene que todo pedagogo prefiera los alumnos bien dotados? Cuando no le sueltan el diablo al maestro, los alumnos bien dotados siempre son preferidos. Doble es la atracción en la enseñanza realizada vocacionalmente, pero aquí el maestro es el atraído y conquistado, no por el niño, sino por otra cosa más fuerte que su atracción genérica. Lo primero que se le ocurrirá a cualquiera es que los bien dotados, al aprender con mayor facilidad, dan menos trabajo, y por consiguiente, su preferencia encontraría la explicación en el propósito de facilitar la propia tarea; lo segundo que se le ocurrirá a cualquiera es el deseo de lucimiento del profesor en el discípulo y la muy humana aspiración, por tantos motivos, de que los juicios que a través de su obra recaigan sobre su persona, sean favorables... Reconocido eso, hay que reconocer que por causas más ocultas se prefieren alumnos inteligentes a alumnos torpes. La vocación por la enseñanza de los retardados mentales es una vocación que difiere de la vocación pedagógica en general: hay en ella una mezcla de filantropía y la afectividad que prevalece es antes la compasión, la piedad que la simpatía.

Nadie es indiferente al rendimiento de su esfuerzo, tampoco el pedagogo, recaiga o no juicio sobre su persona por su labor. Los alumnos bien dotados permitirán esta autoestima en el propio esfuerzo —como si dijéramos en la propia obra— más pronto y mejor. El maestro se siente en sus alumnos lo mismo que el artista o el sabio en su obra. Todos son sensibles al valor de lo que hacen. El pedagogo de vocación *se consiente*, se siente con sus discípulos y lo que de sí mismo hay en éstos, poco y mal lo encontrará en los torpes. La torpeza cae del lado de la ausencia de espíritu y la misión del pedagogo es una misión espiritual... Pero los pedagogos en los cuales los factores afectivos dominantes de su vocación sean la ternura y la piedad, sentirán aquella caída tan hondamente que su misión será ahora de salvación, igual que la del médico en las enfermedades incurables: siempre procura un poco más de salud en la misma enfermedad. En los retardados mentales, el pedagogo de vocación sufrirá también la angustia de un ser que tiende a sobrevivir en el cuerpo, muriendo espiritualmente... y es esta muerte la que se siente inclinado a evitar. Lo poco que logre en su piadosa misión, será muchísimo en otra escala de valores que la del rendimiento.

Nada más encantador que un niño en la primera infancia, a partir del momento en que su cuerpo va siendo la expresión plástica de su espíritu, no bien empieza a moverse intencionalmente. ¡Cuánta gracia hay en él! Podríamos decir que por dentro, el espíritu ilumina la materia, y en ninguna fase como en la *neomenia de la vida* impresionada tanto la acción del espíritu sobre el cuerpo: parece que asistiéramos a una real encarnación del alma. Y a todos encanta un niño inteligente, cualquiera sea su edad, viéndole triunfar de las más diversas dificultades. En el fondo, en todos, y no cuentan aquí las aberraciones, existe un secreto anhelo por la victoria del espíritu. El pedagogo de vocación siente, como ninguno, la alegría de la ascensión

espiritual de los niños y trabajando con los muy inteligentes, su intento gozo es una especie de goce antes estético que ético. Hay belleza en la actividad inteligente, en singular de un niño. He aquí, entre las otras, una causa de la preferencia del pedagogo por los bien dotados.

El interés por el niño constituye uno de los factores principales de la vocación para el magisterio y el pecado capital del maestro es no tenerlo, así como es pecado capital de los que se dedican a la enseñanza de cualquier grado, carecer de interés por la cultura y en vez de encender, apagar el espontáneo interés del que aprende y la espontánea admiración por lo que vale. Nada más antipedagógico que el aburrimiento en la clase, pues es la ausencia mental del discípulo y suele también ser la del profesor, con fugas del interés psicológico o *torpeur* de la inteligencia. Donde sobre todo debía haber presencia de alma, hay presencia de cuerpos, cuerpos abandonados hasta que terminada la «elección», el alma se reencarne... Sucede, entonces, lo que graciosamente apunta Huarte, pero no en el saber, al cual hace referencia el autor de *Examen de Ingenio*, sino en la sensibilidad para los bienes del espíritu... «es cosa muy manifiesta en los que estudian en las Universidades, entre los cuales hallaremos algunos que el primer año saben más que el segundo y el segundo, más que el tercero; de los cuales se suele decir que el primer año son doctores, y el segundo, licenciados, y el tercero, bachilleres y el cuarto, no saben nada» (1). Buen ejercicio del profesor es buscar en sí mismo la causa, antes de culpar a los alumnos; en todo caso, sin este examen nunca se enterará bien de la culpabilidad de los otros y de su responsabilidad.

En el pedagogo hay que distinguir lo que es medio y lo que es fin; pero en la custodia de los bienes espirituales y como granero de la cultura popular, será tanto más eficiente cuanto más la cultura sea para sí un bien en sí.

Fiel corazón, que divertía a Jorge, fué nos confiesa Anatole France, el único maestro de quien aprendió algo, porque lo quería, y agrega: «sólo nos aprovechan las lecciones que se nos dan con cariño». De los factores afectivos de la vocación pedagógica, los más perceptibles son la simpatía y el cariño, que tantas veces han de rectificarse en la formación del carácter. El corazón por sí solo no es la vocación pedagógica, aunque Pestalozzi haya dicho: «Gracias a mi corazón, soy lo que soy». Ciertamente que la afectividad no es aquí un simple acompañamiento. Que la alegría de los niños sea su mayor alegría, que la felicidad de los niños sea su mayor felicidad, que la inocencia de los niños sea su mayor encanto... indudablemente, en un hombre de esa simpatía hay factores de la vocación pedagógica, pero en ésta todo no es afectividad.

Imprecisa e indirectamente se trata de la vocación pedagógica en el estudio de las condiciones para maestro, aun cuando en brusco desnivel o cambio de dirección, se pase de una perspectiva ideal a una realidad de reglamentos, programas y planes que se cumplen (o pue-

(1) Loc. cit., t. I, pág. 54.

den cumplirse) al margen de las más encarecidas virtudes que se señalaran en aquella perspectiva.

Nunca se confunden tanto los conceptos de «vocación» y «apostolado» como cuando se alude al sacerdocio y a la docencia ¿por qué? Ambas profesiones impresionan por la nobleza y el renunciamento a muchas formas de vida irrenunciables para la mayoría de los hombres; se supone en ellas humildad y sacrificios, con la libertad y poderes para vivir de otro modo, porque en lo que no se hace por votos revocables y si por fuerza, no hay apostolado. Este, como la vocación, viene de adentro. Y existe la vocación de apóstol, de las primeras advertidas, y también el apostolado como derivada moral de una vocación, sea cual sea. El sacerdote y el maestro nos traen la idea del apostolado en cuanto *son para los otros más que para sí mismo*, en una total entrega a su misión. El maestro salva de la ignorancia con la preocupación de la persona y de la justicia en el goce de los inagotables bienes del espíritu; mira la realidad del hombre según su psicología; somete lo ideal a lo real y no por eso ha de ser forzosamente menos idealista, pues hay muchas maneras de idealismos; el sacerdote somete lo real a lo ideal y se propone salvar de la nada, en la inmortalidad, y de los castigos, en la eternidad; para la Tierra, tiene el consuelo y el éxtasis divino, así como la moral de la religión. Pero el maestro puede ser religioso y el sacerdote pedagogo. La religión del maestro, como tal religión, repercutirá o no en su vocación pedagógica; y la vocación pedagógica del sacerdote es primitiva o derivada de su vocación religiosa; y es derivada si su enseñanza es un medio de propaganda de su religión. El hombre de pura vocación pedagógica ve en su discípulo una personalidad, un fin que no debe convertir en medio de su propia ideología; se siente inclinado a orientar y debe orientar en las líneas fundamentales del bien, pero sin hacer adeptos, imponiendo convicciones. Los mismos que inculcan doctrinas, se sublevan cuando los contrarios, igualmente convencidos de su verdad, son quienes las inculcan. Uno de los problemas delicadísimos de la docencia es respetar la personalidad del niño, que no siempre se sabe bien cuál es, por las múltiples influencias que en parte la revelan y en parte la enmascaran, y respetando la personalidad del niño, darle normas, sobre todo morales. Por suerte, estas normas, en lo esencial, difieren poco, aunque mucho difiera el fundamento, según una u otra doctrina religiosa o filosófica.

En el predicador, religioso o laico, la enseñanza no es el imperativo primario de una vocación pedagógica pura y la supeditará a sus fines pedagógicos. Su pedagogía está entre lo derivado de la vocación y la pedagogía de toda propaganda. Una vocación honda mueve al apostolado. El apóstol está hecho sobre todo de moral; y en el pedagogo, como en el sacerdote, se espera encontrar siempre una severa vigilancia moral. Por eso también se piensa en el apostolado, no bien nuestro pensamiento recae sobre el magisterio y el sacerdocio.

Se habla del «tacto», del «tino», del «genio» pedagógico, del «sentido» del niño... Y al analizarlo, suele volverse al amor: «el «genio pedagógico» consiste, esencialmente en un profundo amor a la infan-

cia» (1). Pero esta interpretación obliga a una apresurada aclaración de que el amor aquí es único y nada tiene de común con los otros amores (también se dice que es capaz de transformarlo todo).

Sin una psicología del amor, la Pedagogía jamás hallaría su camino. Eso está escrito. El «eros pedagógico» ha sido la *encandilada* de casi todos los que han tentado caracterizar lo pedagógico. Y leemos en el buen libro de Kerschensteiner (2): «todos los verdaderos pedagogos muestran en el eros pedagógico el fundamento espiritual del educador». Pero Kerschensteiner apunta muy atinadas ideas relativas al alma del maestro para quien el niño sería un futuro portador y realizador de valores humanos. Y en lugar de «eros» se encuentra, a veces, en la obra del citado autor, la palabra simpatía. Coincidiendo con Heinen, estima que maestro de escuela sólo debería ser «aquél que siente constantemente la felicidad de operar en la formación espiritual de los demás, que hace vivir en sí la fe imperturbable en el poder supremo de los valores ilimitados del género humano» (3). Del maestro, siempre se ha pedido que sea optimista, para estar más cerca de la alegría del niño y por que ha de ser un animador. Está bien, mientras no sea un superficial y obligado optimismo pedagógico y mientras no se desconozcan o resistan valores profundos no dados en el optimismo, por más que éste también puede brotar de lo hondo.

Muy sugestivo y muy engañoso es el concepto de que el maestro, para ir al encuentro espiritual del niño, debe ser indiferenciado en su cultura, «redondo», sin polaridad, sin aristas, con una especie de carácter infantil. En la creencia de que así los niños acogerán al pedagogo como exclamando ¡«es uno de los nuestros»! se iría en dirección inversa de sus más vivos intereses. Naturalmente, el niño halla en el adulto el modelo que más imita y las niñerías de éste, le divierten más que le educan. Se podrá de ella sacar buen partido, pero repárese en el efecto negativo muy general y perceptible con toda nitidez en la evolución del lenguaje: el niño sumergido en el idioma que oye, está en tensión al hombre, ensayando dominarlo, y en sus ensayos comete errores que tiende a rectificar, y el hombre, imitando ahora al niño, repite esos errores y así, seguro de que su infantilismo lo lleva al mundo de la significación en el psiquismo de los pequeños, entretiene a éstos, retardando su evolución, pues fija un lenguaje incorrecto más tiempo que lo que se mantiene en el progreso espontáneo. En el fondo, el hombre anifiándose representa un artificio de infancia con la ilusión de que se acerca al niño y la realidad es que el niño se aleja de él, porque se le deforma el modelo que por naturaleza imitaba, realizándose a sí mismo.

Para vivir en unidad los valores de la cultura, no es necesario que el maestro carezca de diferenciación y polaridades a la manera del niño. Se sub-estima, por otro lado, la significación pedagógica

(1) Llopis. *La escuela del porvenir, según Angelo Patri*. La Lectura. Ciencia y Educación. Pág. 65.

(2) *El alma del maestro*, pág. 37.

(3) *Loc. cit.*, pág. 111.

de la admiración. Hay una admirabilidad del niño por el adulto, que entre otras raíces, se descubre en lo que aquél puede y sabe, en cuanto fuente y límite de lo que éste sabe y puede. Es signo negativo de la vocación pedagógica perder la admirabilidad del niño, que tan fácil y espontánea se presenta en sus relaciones con el hombre, cuando ningún complejo afectivo la ha destruido o amenguado. La admirabilidad es uno de los factores más puros que hacen al profesor, profesor por silenciosa soberanía psicológica de los discípulos. Porque ¿a qué se reduce la eficacia educativa del profesor si no cuenta con el respeto (no el miedo), la admiración (no la adulación) y la simpatía (no el amor) del alumno. Si no se entrega, impondrá, castigará, empujará... no atraerá, no animará, no inducirá... y el resentimiento moral se manifestará, cuando no en rebeldía, en los espíritus abatidos.

En la anterior reflexión no se condena toda actitud infantil del adulto: se condena que se le dé la permanencia y *seriedad* de una actitud pedagógica. *Si conviene que el maestro sea un hombre cuyo niño sea más niño que en los otros hombres —y en todos, en grado variable, sobreviven todas las edades— también conviene que el hombre del maestro sea más hombre que en los otros hombres.*

Los intereses dominantes del niño y los intereses psicológicos dominantes del adulto se desencuentran generalmente, más que por naturaleza, por diversidad de planos. Entonces, cierta modalidad infantil en el carácter del que enseña, parecería muy favorable para el encuentro del maestro y el niño en el interés psicológico. En la iniciación de la actividad, la ventaja es indudable; pero, las desventajas también son indudables en la elevación de esa actividad. Necesario es, en el proceso pedagógico, no tanto un algo infantil especial en el carácter del maestro, como *tener interés por el interés del niño*, en función de la simpatía. Y aun en lo que enseñar con vocación sea una forma de *empatía*, de modo que el discípulo aprendiese como si todo estuviera inmanente en él, y lo fuese recordando con el maestro, así se ha sostenido, ni en ese aspecto extremo, el *mimetismo* del pedagogo es lo más operante, a despecho de la aparente eliminación del intermediario pedagógico. Cuenta el fisiólogo Flourens que al oír explicar a Gall sus teorías, sintió que todo lo que decía del cerebro —bien conocido— se le revelaba como totalmente nuevo. He ahí el revés del recordar lo que no se sabe, o sea, el redescubrimiento de lo que se sabe. La emoción de lo nuevo, como si se asistiera a la creación del mundo, es de gran valor pedagógico, máxime si se descubre por el mismo alumno. En este sentido, el maestro debe enseñar al niño maneras superiores de aprender, que se sumen a las maneras espontáneas, elevándolas. Esto es exactamente lo contrario de infantilizarse para encontrarse con el discípulo. De la habilidad en presentar las cosas, depende que se mantenga la emoción de lo nuevo, y para el niño (lo mismo para el hombre, más si es sabio), todo puede presentársele como nuevo, aunque, es evidente, no basta con eso para conseguir la continuidad de su atención y de su trabajo.

En los alumnos de todas las edades, se observa, a veces, que en ellos ya está el contenido del saber; falta la expresión; tienen el fondo; carecen de la forma: *enseñar ahora es hacer conciencia de sí mis-*

mo mediante maneras de buscarse para expresarse. Otras veces, los alumnos ya tienen la expresión, la forma; les falta el contenido, el fondo: *enseñar aquí es dar el saber al lenguaje del saber; al verbo de la realidad, la realidad*, verificando, demostrando (o simplemente, mostrando) y haciendo descubrir.

Existen muchas maneras, de Ciencias, de demostrar una verdad ¿en qué consiste aquí lo pedagógico? En saber elegir qué manera conviene a uno u otro niño, y como este *conviene* supone la convergencia de muchos factores, en ser perspicaz observador y descubrirlos. Por sobre las diferencias innatas, el maestro *pedagógicamente* mejor preparado —y subrayamos esa palabra, porque es un pedagógicamente que no procede de la asignatura de la cual deriva— es aquél que conoce bien todas las maneras de demostrar, mostrar o redescubrir las verdades que el niño tiene que aprender, y enseñándole métodos, el alumno *aprenderá a aprender*, con incitación y no inhibición de sus maneras originales o espontáneas de aprender.

El profesor de vocación siente como un goce estético viendo a sus discípulos en *creciente espiritual...*

Una de las condiciones que hacen al pedagogo es lo que despierta en el alumno, *la confianza*. Hay maestros, como padres, a quienes una excesiva severidad, inspirada en lo que se quiere que sea el niño, olvidando o desconociendo lo que es, los separa tanto de él que se ponen así en las peores circunstancias para la confianza, tan reveladora de ocultas preocupaciones. No hay expansión de sí mismo donde no hay confianza. Sin ésta, ¿cómo conocer al alumno? El niño y el joven esconderán todo lo que saben o sospechan que es malo, lo que saben o sospechan que merece censura. Es una gran aberración que el niño tenga miedo al maestro, y mayor aberración, que lo tenga del padre. Siempre habrá que contar con el miedo —la cosa mejor repartida del mundo, parafraseando a Descartes— y si el miedo enseña mucho, entorpece también a muchos. El miedo al padre y al maestro puede ser un eficaz corrector en algunos momentos, pero muchísimas veces enturbia más que limpia la moral del niño. Podríamos decir que hay un miedo falso, que debe quitarse, y por otro lado, ausencia de miedo donde el peligro real es grande; aquí, haciendo conciencia, debe ponerse. La sinceridad del niño va cediendo ante lo que le agrada o desagrade al maestro, cuando no se le trata inspirándole confianza. Y se es desleal con un niño en todo lo que éste pueda interpretar la sinceridad como traidora.

Hemos hablado de lo pedagógico no intencional. Los medios de expresión, se quiera o no, tienen un coeficiente pedagógico. Hacerse comprender, ¿no implica ya lo pedagógico? *Y el pasaje de lo pedagógico sin intención a lo pedagógico intencional, es tránsito en el que se perfila y descubre el pedagogo de vocación: lo intencional en él es tan natural como lo sin intención.*

Todo el que tiene una verdad que ignoran o presume que ignoran los otros, está *en tensión a enseñarla*; todo el que tiene algo que decir es, en algo, maestro y predicador. Y no hay nadie que no tenga alguna cosa que enseñar, como no hay nadie que no tenga nada que aprender de otro, por más ignorante que sea éste y más sabio que sea

aquél. Pero en la enseñanza en cuanto oficio, la *tensión* ha de ser adecuada a los fines y siempre lo será si el profesor está dotado de *vocación pedagógica polivalente* o de *vocación pedagógica monovalente* (monopolar) derivada o consecuencia esta última de la vocación por la asignatura que enseña.

En el proceso pedagógico con intención, existe una multiplicidad de relaciones y estas relaciones han de fundirse en una unidad funcional. Podría formularse un principio pedagógico así: *la unidad en la diversidad*, ni más ni menos que en el Arte. Esa fórmula, evidentemente, sólo expresa un aspecto de la realidad pedagógica. No hay que criticarla poniéndole otra cosa que lo que en ella se pone para luego quitársela como error.

Pfahler (1) intenta concretar el acto pedagógico en un sistema de cuatro términos, que son los muy sabidos factores generales que concurren en la enseñanza: a) educador; b) alumno; c) fin formativo; d) medios formativos. De ninguno de los cuatro términos, podría pensarse nada esencial, desde el punto de vista de la función docente, sin tener en cuenta sus relaciones; y aunque el concepto de fin parezca menos dependiente de los otros conceptos, está supeditado, si no sale totalmente de la órbita de la Tierra, en la que el fin no es *formativo* si no, se concibe en relación con lo que es el niño, con lo que es el hombre y con los medios de que se dispone para realizarlo.

No habría *tensión* donde no hubiese adecuación entre el fin, el alumno, el educador y el camino. Sobre esto insiste Pfahler y es lo que hace tiempo hemos sostenido nosotros. En vista de un fin concreto —exceptuando los comunes— se darían los siguientes casos, que expresamos al estilo de Pfahler: a) el alumno que en virtud de sus disposiciones entraría en el plan, puede permanecer alejado del fin si no encuentra al educador que le conviene y las rutas a él accesibles; b) el educador que puede adueñarse por entero del fin, fracasará si su idiosincracia no le permite penetrar en la idiosincracia de sus alumnos y si carece de los métodos adecuados; c) el medio que tiene relaciones con el fin propuesto, de hecho no es medio formativo cuando ni educadores ni alumnos saben valerse de él. De las discordancias o inarmonías precedentes, no cabe negar que hay educadores que si no a todos, conviene a la mayoría de los alumnos; pero existen manifestas incompatibilidades de carácter y vocación, y suele suceder que un cambio de maestro *mejore* a un alumno, aun cuando no haya superioridad en el nuevo maestro; ocurre, así mismo, que un maestro que convenía a un alumno determinado, por cualquier accidente que altere sus buenas relaciones afectivas, por estereotipación en el juicio que se hace de él, por oscuros resentimientos, empiece a no convenirle.

La *vocación del maestro* puede no coincidir con la *vocación de maestro*; pero en general, si tiene algún *interés dominante que dure*

(1) *System der Typenlehren*. A. J. Barth. Leipzig, 1929.

toda su vida, aun cuando este interés no sea el del niño, más pronto aparecerá el animador que en el maestro indiferenciado, apolar, sin preferencias. En el caso del profesor, la absoluta ausencia de vocación es el exponente negativo de una doble defraudación: nunca debiera faltar en él la *vocación pedagógica específica*, como una colateral del interés dominante por la materia que enseña. Nadie debiera enseñar si no pone algún interés en lo que enseña, si no siente ninguna emoción, ningún atractivo, porque entonces *desensibiliza en vez de sensibilizar*.

La moralidad por sí misma no hace al pedagogo, indudablemente; pero si los factores morales no son tan decisivos en su vocación como en la del apóstol, tampoco son tan extraños a su oficio como en el artista, y no sólo porque tiene una misión moral que cumplir, sino también porque en el proceso pedagógico la moralidad nunca está del todo ausente; la sinceridad y dignidad con que se vive lo que se enseña en el preciso momento en que se enseña, da el tono moral, en ese instante, a la relación de la personalidad del maestro con la personalidad del discípulo; cuando falte ese tono, la clase estará *desmoralizada*, en sentido recto y en sentido figurado. Se nos hará el reparo de que hay profesores inmorales con mucho don pedagógico. Es verdad, mas aparte de que los factores no éticos de la vocación pedagógica podrían ser muy superiores, nótese que en tal caso la inmoralidad es de otro tipo, no la negación de los específicos factores morales de la vocación pedagógica.

A los niños, y lo formula Stendhal, cuando no se les comprende, se les golpea. No siempre es así, pero muchísimas veces es así y lo paradójico está en que se les golpea aun con el cariño... ¡y tanto que falta a tantísimo pequeños!

Para comprenderlos, se necesita otra cosa que sólo virtudes morales: *el arte intransmisible de penetrar en el prójimo (Hoepfner)*, más el interés permanente por el niño como objeto de estudio y poderes para influir favorablemente en su destino espiritual. Esto, sin los factores morales, haría, acaso, al psicólogo, no al pedagogo. Y hasta se ha señalado el extravío, otra paradoja, del pedagogo en el psicólogo. El pedagogo toma al niño como fin en sí; el psicólogo, como tal, lo toma como fin para sí, sin preocuparle que aquel fin en sí, se trueque en medio; al psicólogo puede importarle poco, en el ejercicio de su vocación, lo que nunca descuidará el pedagogo vocacional: suscitar el interés por lo que vale, avivar la mente en la dirección de los valores, facilitar el crecimiento y diferenciación del espíritu, favorecer la realización y autonomía de la persona.

Cuando se cuenta con el interés, que sería contar con la permanencia de la atracción, cuyas oscilaciones debido a aquél, no saldrían de cierto ritmo, se tiene enormemente facilitada la enseñanza; pero el interés psicológico de suyo no es un guía suficiente para el pedagogo, porque sucede que se carezca de interés por lo que más vale, o que intereses psicológicos inmediatos sean muy vivos y no necesitando de su cumplimiento para un buen presente, priven sobre intereses fundamentales, más o menos remotos, con menoscabo del futuro no muy lejano de una vida. En todo caso, el maestro y el profesor

tienen que orientar la mente hacia lo que más vale y para esto, no sólo hay que vencer la indiferencia, sino también ir contra muchas formas inferiores del interés. Ardua es la tarea, sobre todo cuando son grandes la indolencia y la confusión de valores. En una publicación de la Sociedad de las Naciones, Lechaire, de la Universidad de Grenoble, escribe: «Ce ne sont pas seulement les enfants qui se font tirer l'oreille pour aller à l'école, c'est à peu près toute l'humanité». La Pedagogía, que había descubierto en el interés su *primum movens*, ¿tendrá que poner en movimiento al mismo interés?... Recurrirá a las necesidades biológicas para avivar el interés psicológico... ¿Y basta? ¿En qué grado lo consigue? ¿Y para salir de las necesidades biológicas? ¿Acaso siempre hay paralelismo entre necesidades biológicas e interés psicológico? Hemos demostrado que no.

¿Cómo despertar un sostenido interés por los bienes del espíritu, y en general por todo lo que vale? El ambiente de los niños y de los jóvenes lo constituyen sobre todo los hombres con quienes conviven. Si estos tuvieran preocupación por la cultura, sea cual fuere su grado, indudablemente que en los niños y en los jóvenes ganaría la *sublimación* y elevación del interés. El penoso *alfabetizar* de los adultos —es gravísimo ser analfabeto, no es gran valor dejar de serlo— suele tener mucho más importancia para los niños que de ellos dependen que para ellos mismos, dándose cambios de destino de toda una familia a partir de aquel incipiente ejercicio en el dominio de las letras...

En el proceso pedagógico es importantísimo el estado *afectivo* que acompaña el aprender, a su vez influido por el *estado afectivo* que acompaña al enseñar, es decir, cómo se vive lo que se enseña en el momento que se enseña...

Para que el niño atienda a lo que el maestro quiere, ha de encontrarse a sí mismo «de suerte que la nueva cosa parezca venir como una respuesta a una cuestión preexistente en su espíritu»...

Y esta moderna orientación es antigua idea que Vives expresara en pocas palabras: enseñar es «sacar al entendimiento de la potestad al acto», proceso que se produce por sí mismo: «pero no tan felizmente ni tan pronto» (1)...

Muy difícil es la depuración del *intermediario pedagógico*, para que la mayor parte del tiempo pase inadvertido. Raro es poder exclamar de un maestro o profesor: *no parece que estuviera enseñando*, cuando más enseña. Lo contrario es frecuente.

Discurriendo el gran Chaliapin sobre la entonación y la verdad del acento, cuenta que al ser muy aplaudido, en sus comienzos, en la primer escena de *Rousalka*, meditó sobre el contenido de esas elogiosas salvas y le entristeció el advertir que había pecado en su arte y no obstante, se le había aplaudido, de modo que la salva era una reacción superficial del público. Pecó como artista por no haber vivido en la escena su propio carácter, su auténtica personalidad. Confiesa Chaliapin sus inquietudes al actor Dalski y éste le hizo la observación de que a los artistas de ópera siempre les pasaba lo mismo:

(1) Tratado del alma, pág. 112 (Ciencia y Educación. Clásicos).

en cuanto tienen que dar vida a un carácter, comienza a no convenirles el papel que desempeñan.

Con la molestia del elogio injusto y mordido en su amor propio por la crítica justa de Dalski, Chaliapin frecuenta menos la ópera y más el teatro dramático. Le asombra la notable actriz Sadovskaia, a quien le pregunta tímidamente: ¿Cómo hace Ud. para representar de esa manera? — «¡Es que yo no represento...», le replicó sorprendida Sadovskaia. Aparezco en la escena y hablo absolutamente como en mi casa: nuestra vida es siempre la misma». Y bien, el profesor, el maestro, en plenitud vocacional, no representa, vive enseñando y así parece que cuando enseña no enseña, puesto que excluye todo artificio de su persona; en vez de salir de su naturalidad, se sume más adentro de su temperamento.

El maestro y el profesor de vocación *son, no representan...* Cier-to que la mayoría de los hombres tiende a *hacer su personaje...*

El *estado afectivo* que acompaña el aprender y el enseñar, ya lo hemos dicho, es importantísimo en el proceso pedagógico. Y la mayor eficacia educativa se mostraría, salvo excepciones, cuando el estado afectivo favorable fuera confundándose, en el proceso pedagógico, con la idea misma de los fines de la enseñanza; pero sólo se alcanzaría esto, en grado superior, con la coincidencia, en una ascensión de valores, del interés psicológico del que enseña con el interés psicológico del que aprende. Y es el caso de una vocación pedagógica derivada de otra vocación o sea, de una vocación para enseñar a los de la misma vocación, como, por ejemplo, el músico que enseña su arte no a cualquiera, sino a los naturalmente poseídos por la música, a los de talento musical.

La edad, el temperamento... son causas de que las discordancias entre el interés psicológico del que enseña y el interés psicológico del que aprende sean mayores que las coincidencias, cuando una imperiosa vocación pedagógica no tienda a hacer *sentir como vacías las horas en que nada se aprende y nada se enseña.*

El maestro, el profesor que lo hace en su personaje, que *son, sienten que el alumno, todo alumno, es un ser cuyos valores ellos tienen que aumentar.* He ahí lo primero y lo que nunca debe olvidarse. Puede el pedagogo no entregarse a los intereses psicológicos del educando, antes bien, buscar que éste entre en la órbita de los suyos, supuesto que los tenga por la materia o las materias que enseña, pero siempre ha de tener interés por los intereses psicológicos de los escolares, para operar, mediante la táctica de su exclusiva invención y aprendida, una efectiva elevación espiritual de los mismos. *Que los alumnos se interesen cada vez más por lo que vale, es la más grande visión pedagógica...*

La controversia sobre el criterio de valoración no implica vaguedad ni quita importancia a esa gran misión, puesto que empieza legítimamente a partir del altiplano desde donde se abren múltiples perspectivas bellas y buenas.

Ardua tarea es no tanto despertar como mantener el interés por lo que vale, hasta que la propia conciencia de los valores le dé permanencia en el alma del discípulo cuando por sí, espontáneamente,

H I P E R I O N

no surge y perdura; y más difícil tarea todavía es inhibir impulsos inferiores, *sublimarlos*, procurando nobles derivaciones en *equivalentes afectivos y activos*.

(Continuará).

Clemente Estable.

«Romance del Gaucho Perdido» de Angel Aller

■

por Alfonso Reyes

TIROTE Y GALOPE

Por ahí salieron trotando unos cuantos versos de ocho sílabas, repique tan contagioso que da fatiga reducirse a contarlos en prosa. El **Romance del gaucho perdido**, de Angel Aller, suena desde que comienza sus buenas espuelas castellanas del Uruguay. Espuelas tocadas, aquí y allá, de platería andaluza y oro cordobés, de aquellos de Góngora. Porque la penetración de Góngora es, en nuestra América, — con otro imperialismo más y la difusa esperanza de otra política más brava — una realidad que está en el aire.

Hacia San José de Mayo,
arca de la valentía,
tres hombres, tres soledades,
iban haciendo su vía.

Van a buscar a Espínola, montado cada uno en sus ocho sílabas. Trote ligero por esas huellas, trote ligero con lamento y todo en subjuntivo («Lenta se alzara una voz»), porque se trata de que los humanistas lo entiendan. Pero ¿qué tendrán que ver aquí — diréis — entre gauchos los humanistas? Objeción vulgarísima: el aristócrata Marqués de Santillana fué el primero en juntar los refranes que dicen las viejas tras el fuego; y el erudito varón Rodrigo Caro es abuelo de los folkloristas. El pueblo y los sabios bien se entienden. Se ha visto a Keyserling en la rueda del mate, departiendo entre los «paisanos». Y varios siglos de romance español, a trote ligero, corren los campos americanos desde que, a la vista de San Juan de Ulúa, Hernán Cortés y Hernández Puerto-carrero comentaban, de caballo a caballo, aquello de: «Cata Francia, Montesinos». Pero, de repente, sobre el oro de un alcor, el jinete Espínola que se vuelve nube y,

quebrando tréboles, desaparece en un galope. Ya no quiere nada con el mundo, ya es ermitaño: tiene un lirio en el pecho. El caballo vaga por la bruma, con esa locura fantasmal del que ha olvidado su destino. Galopa — que es multiplicar dos veces sus cuatro pezuñas — y ya tenemos los ocho pies del romance, desamparado por ahí en los campos de América. Hora sus, poeta del Uruguay, campero diestro: lazo con él, y músculo de domador. Y otra vez lo oigamos piafar a nuestra puerta, rechinando arneses.

Alfonso Reyes.

ROMANCE DEL GAUCHO PERDIDO

Tres jornadas en pos de Espínola

(Jornada segunda)

Por el sendero del aire
la voz de un grillo subía,
eco de la huyente noche
favor al aire pedía,
que ya el aurora cetrera
claros halcones movía
siguiendo al pájaro bruno
de alguna sombra tardía.
Sobre el oro de un alcor
el jinete aparecía.
Prieto el labio, magro el rostro,
blanca la color tenía,
ancho el sombrero, y quebrado
sobre la frente bravía,
que cuanto más duro el viento
más ancho frente le hacía.
Pálido broche lunar,
el cinturón le ponía
sobre negros de merino
primores de argentería.
So la rubia piel de Angora
recia carona lucía
las cuatro puntas de tigre
que dan más alta osadía.
La daga en cruz, caronera,

cabal destino tenía:
 si a ley de honor acosaba
 por ley de amor bendecía.
 Cabezal, cabestro y rienda
 mejores no trenzaría
 quien más galano trenzara
 mesteres de gauchería.
 Plateros de Portugal
 bien veréis con qué ufanía
 labraron para el apero
 milagros de platería.
 Zaino era el potro, cruzado,
 Mejor no se le hallaría
 sobre la tierra soriana
 qu'es tierra de nombradía.
 Finos cabos, fina cola,
 fina cabeza tenía;
 erguido el vientre; la testa
 derramando valentía.
 Tromba de cerrada noche
 bajo el alba parecía.
 Limpia, nazarena espuela
 por la zaina piel corría:
 desde el codillo al ijar
 un lucero escandecía.
 Puño alerta, rienda libre,
 firme el jinete venía
 cortando la madrugada
 con tajos de bizarría.
 «Llegad presto, el bien montado,
 que nos mata la porfía
 de saber si sóis aquél
 a quien lloramos un día».
 Sofrenado ha su caballo.
 El aire se detenía,
 mensajero del aurora,
 para escuchar qué diría.
 Alzóse, recia, la voz.
 «¿A qué la vana porfía?
 No mata querella a quién
 ni la muerte mataría».
 Ascuá sideral, la espuela
 caminos de sangre abría.
 Tréboles quebrando, verdes,
 El gaucho desaparecía.

(Jornada tercera)

Brumas del otoño, frías,
está el aurora llorando.
Luminarias del oriente
vístenle de plata el llanto,
que ya estío no derrama
su alheño pluridorado
y en briales de misterio
se va la tierra velando.
Armonía de silencios.
Silencio de sonos vagos.
Señero de lejanías
anda un balido rodando
por la sierra, por el monte,
por el abra, por el llano.
Cardenales mañaneros
—yelmo rojo, peto blanco—
desvaídos en la bruma
volando pasan, volando.
No llevan, como solían,
gozoso el vuelo, ni raudo;
sueños de soles y cumbres
soñando pasan, soñando.
La mañana, quieta y fría,
escucha un rumor de cascos.
Negro de angustia y de noche,
el potro llega, trotando.
Gualdrapas de luz le tiende
la madrugada en el flanco.
Lleva tembloroso el belfo;
alto el ijar, y temblando.
En las anchas soledades
le bate la dura mano
del viento de Mal Abrigo,
que mal abrigo le ha dado.
Ya no le oprimen jaeces
ni rienda le rige el paso;
pues quien domeñarle pudo
vive, ha tiempo, domeñado.
Sin ánima, desque amores
el ánima le robaron,
ha, el jinete, las nativas
preseas abandonado.

No más fanfarria de espuelas,
no ceñidores, no lazos,
ni la divisa en la frente,
ni erguida lanza al costado.
Vagares de peregrino
arrastra quien fué centauro.
Por negras sendas, la carne
vásele desparramando.
Sin dueño corre en la bruma,
flecha de sombra, el caballo.
Cimera en los peñascales
está la tarde flotando.
Cuevas de la serranía
cobijan al ermitaño
que, sin morir, ya muriendo,
sueña que vive soñando.
Sayal de parda estameña
le cubre el cuerpo menguado.
Campanarios de la noche
táñenle gritos de pájaros.
Ya tiene un cuervo en el hombro,
nuncio de muerte, y heraldo.
La voz, cansada y distante,
suena, favores clamando:
«Señora Santa María:
Sáquesme deste quebranto».
Le nace un lirio en el pecho.
Lágrimas le van regando.

Angel Aller.

Sierras de Mal Abrigo, Abril de 1930.

Canción del alelí dormido en tu cara

La nieve del alelí
duerme feliz en tu cara.
Muro frío de los labios
quiebra las arpas del agua.

Las palomas de tu frente
quieren azules ventanas.
¡Mis espejos se quebraron
en tu pupila apagada!

¡Las duras piedras del miedo
arroja la noche al alma!
¡En la selva grita el pecho,
por la luna de tu lámpara!

Ernesto Pinto.

Canción de la noble soledad

Una rama de jacinto
la cruzaba el dulce pecho.
El río de los suspiros
mojaba el trébol del viento.

¡Oh tu soledad de altar,
lluvia casta de luceros!

¡Cuándo podré yo dormirme
sobre el trigo de tu pelo,
y soñar que vuelo, niño,
a la nieve de tu sueño!

¡Oh mi soledad de sal,
por la tierra en tu recuerdo!

Ernesto Pinto.

C. I. F. S. A.

Crédito Recíproco S. A.

CIFSA adjudicó en el mes de Octubre de 1940 su primer préstamo de edificación.

Inmediatamente — A sólo 5 meses de actividades, el 31 de Diciembre de 1940, C I F S A adjudicó 3 nuevos préstamos entre sus asociados.

Fiel a los inquebrantables propósitos impresos a su vigorosa administración C I F S A cumple, clara y concretamente sus funciones.

Será Vd. sin duda un nuevo asociado de C I F S A, al constatar la evidencia de los hechos que señalamos.

Ahorre para su casa propia por el seguro sistema C I F S A.

UN PRESTAMO C.I.F.S.A. DE \$ 5.000, CUESTA:

Retribución de servicios 15 %	\$	750
Prima para fondos de reserva 5 %	"	250
Cuota de ingreso 2 %	"	100

TOTAL DE GASTOS \$ 1.100

UN PRESTAMO HIPOTECARIO

COMUN DE

\$ 5.000, a 21 años de plazo,
al 6 % de interés anual y
amortizaciones trimestrales.
de \$ 104.45, cuesta en total \$ 8.880

Esta comparación está hecha en base al importe mensual de la amortización: En C I F S A es de \$ 35 mensuales o sean \$ 105 trimestrales. En el préstamo hipotecario común es de \$ 104.45 trimestrales. Por consiguiente, por el sistema C I F S A Vd. pagará en total \$ 6.100 ahorrando \$ 2.780.

SARANDI 542
(Frente a la Matriz)

Teléf. 9 05 05
MONTEVIDEO

UN PRODUCTO

insuperable

cerveza doble
uruguaya.

CERVECERIAS DEL URUGUAY