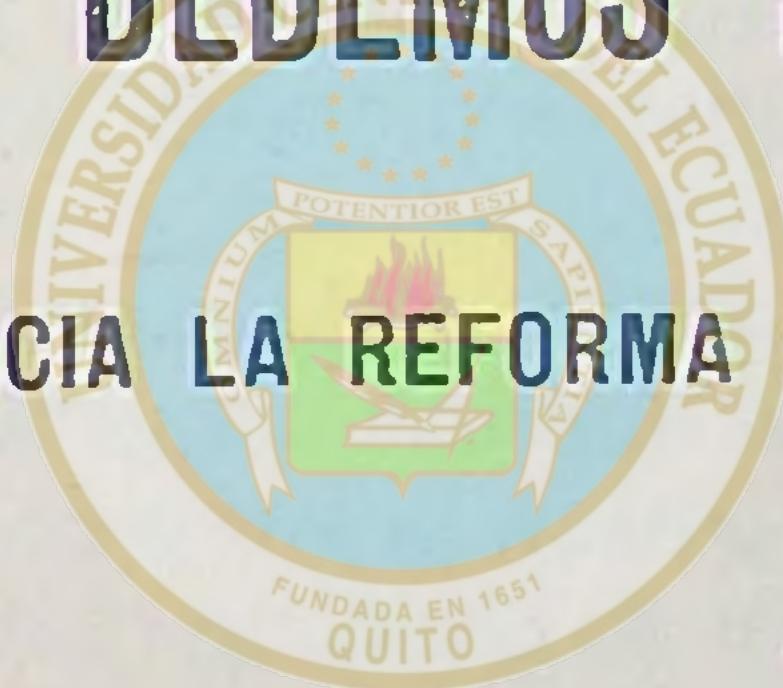


Dr. ANTONIO SANTIANA

Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras

COMO DEBEMOS ENSEÑAR?==

HACIA LA REFORMA EDUCACIONAL



ÁREA HISTÓRICA
DEL CENTRO DE INFORMACIÓN INTEGRAL

HACIA LA REFORMA EDUCACIONAL

Después de dieciocho años de trabajo continuo en la Cátedra Universitaria, y cuando la primera etapa ha llegado a su fin —he dado clases de Anatomía y realicé todas las labores anexas a la docencia desde que seguía como alumno el Tercer Año de Medicina—, me considero obligado a resumir la experiencia recogida y las ideas que me ha sugerido el trabajo, en el presente artículo. Aunque existe una literatura muy abundante y valiosa sobre el mismo tema, en la que pedagogos eminentes se han ocupado de todos los aspectos generales y particulares del mismo, aportando con su originalidad su experiencia, yo no apelaré a ella sino en contadas ocasiones, valiéndome ahora, como he dicho, ante todo de lo que he visto, de lo que he aprendido de la realidad, abordada directamente. Y al atravesar el dintel de esta pieza de ensayo quiero, siguiendo el consejo de Claudio Bernard, dejar fuera toda idea preconcebida, o malsana, ya sea fruto de la simple erudición o se trate de un prejuicio sentimental. Que hable pues la experiencia y con ella el sentimiento, pero que éste sea puro, sincero y generoso.

REVISION DEL PASADO A TRAVES DE LA EXPERIENCIA PERSONAL.

"No digáis ninguna cosa a medias:
Que cause trabajo el completar!
No digáis nada en tono grosero:
La verdad se dice en tono puro!

Goethe.

La infancia para mí no fue una pradera soleada: la escuela la ensombreció. Cuando recorro mi vida para ver serenamente cuál ha sido la más gris de sus etapas, reconozco que ésta fue la de la infancia escolar. Aparece entonces una multitud de significativos aunque pequeños detalles, de hechos inexplicables en apariencia pero cuya significación freudiana se impone.

Excepto el rostro rubio y bondadoso del "hermano" Director de la Escuela y el simpático y moreno de un ecuatoriano que alcanzó más tarde cierta popularidad deportiva, no recuerdo el de ninguno de mis profesores; pero veo aquella figura inmóvil, sentada sobre el estrado o recorriendo a grandes pasos la sala de clases mientras nos echaba una mirada severa. Veo con nitidez la "señal" en su mano derecha: ese pequeño instrumento de madera que hacía tanto ruido y que estaba suspendido siempre, amenazador, sobre nuestras cabezas.

Un rostro que no he podido olvidar es el de mi preceptor en la escuela de iniciación: era una cara enjuta y cobriza, con frente estrecha y bigote apenas visible hacia las extremidades. La entreabierta boca era jugosa y unos ojos lánguidos, enrojecidos por la embriaguez, le daban una expresión cínica y cruel. Este rostro se ha grabado para siempre en mis recuer-

dos, no porque me hubiera inspirado respeto o simpatía, sino terror. Es el rostro que se contraía burlonamente cuando, por cualquier leve falta, se nos flagelaba. No sé aún cuál era el aspecto más atroz de este suplicio: si el dolor que producían los latigazos al caer sobre la carne desnuda, o la vergüenza de recibirlos ante nuestros estupefactos y curiosos compañeros.

Me veo también en la misma época mientras cruzaba todas las mañanas y a través del año y durante varios años la plaza de San Francisco. Eran las seis o las seis y media y las mañanas eran generalmente lluviosas y frías. Iba camino de la escuela. Sabía que mi desayuno me esperaba en casa hasta mi regreso, a las doce. Hasta tanto debía permanecer arrodillado o sentado sobre un banco duro cinco horas seguidas, con pequeños intervalos, escuchando inmóvil y aprendiendo de memoria cosas que ni comprendía ni amaba. Por esto la escuela fue para mí un lugar de tedio y aburrimiento y en ciertas horas de horror. Cuando durante la clase de Matemáticas nos dirigíamos uno a uno, sobrecoídos de espanto, hacia el pizarrón para resolver, bajo la vara levantada de nuestro valiente profesor, los problemas que se nos planteaba, ¡qué horrible angustia sentíamos! Jamás se borrarán de mi memoria, porque fueron grabadas por el dolor, esas figuritas de niños que inmóviles y silenciosos y con el rostro pálido y sudoroso esperaban su turno de pie, cerca de la pizarra. Yo he conocido el tormento de la espera angustiosa como Dostoiewski lo ha pintado en sus páginas magistrales.

Estudiábamos; pero era esa una actividad monótona, desalmada e insípida, un modo de aprender hosco y yermo de materias escolásticas que debíamos creer y repetir como autómatas. Por otra parte, si bien esos profesores eran exigentes y a veces crueles, no cumplían su misión como simples burócratas; se advertía que ponían en ella un empeño muy personal y que su conducta se ajustaba a las normas de una disciplina férrea. Su trato carecía de afectividad, era cuartelario e impersonal; se miraba en nosotros unos simples objetos más bien que personas y jamás se nos preguntó qué deseábamos aprender. Cuando a raíz de una falta leve se nos reprendía, era empleando el sarcasmo o la broma, con lo cual se buscaba el ridículo que hacía reír a costa nuestra a los alumnos de la clase.

El profesor, siempre inmóvil en su alto estrado, nos parecía un semidiós inaboradable cuyas opiniones eran infalibles. Le debíamos una subordinación absoluta, sin tener derecho a preguntar ni a reclamar nada. ¡Cuántas veces he sentido desde entonces el "complejo de inferioridad" que generó en mi subconciencia ese método absurdo de educar, y cuánto daño habrá causado a otros que, menos afortunados que yo, no les ha conferido la vida una oportunidad para sobreponerse!

El ingreso al colegio nos trajo un cambio súbito y agradable. Fue el advenimiento de la alegría y la libertad; una época de nuevas e inefables emociones. El espíritu, oprimido hasta ahora, se desbordó. Todo contraste era una sorpresa. Aquí se nos llamaba cortésmente "señor" y aunque había castigos, que consistían en quedarse un rato leyendo después de las clases, eso resultaba muy suave y hasta entretenido si se comparaba con lo que acabábamos de pasar. A decir verdad había aquí exceso de libertad; exceso hasta el abandono. El establecimiento carecía de los medios suficientes para ejercer un control mayor y sobre todo más individual sobre los alumnos, que ya entonces eran numerosos. A ciertas horas nos encontrábamos completamente solos. Era realmente demasiado brusco el cambio que se había producido en nuestras vidas al pasar de la escuela al colegio, pero la nueva vida tenía un sentido más humano y por ello nos era más agradable.

Más, a pesar de todo, aprendíamos bien porque nuestro espíritu se encontraba gozoso en su libertad. Empezábamos a comprender lo que aprendíamos y por ello a amarlo. En aquel tiempo constituía el profesorado de nuestro colegio una élite de hombres cultos, de profesionales distinguidos que después ocuparon los más altos puestos del Estado. Eran maestros serios y probos que se hacían querer y admirar; maestros que nos examinaban con una comprensiva y bondadosa sonrisa. Paralelamente, dentro de las filas de los alumnos de los cursos superiores, que no eran más que unos jovencitos, surgía entonces un selecto grupo de escritores y artistas que amaban "el arte por el arte" e iban en busca de la humanidad por los caminos ocultos o espectaculares de la Filosofía y la Literatura. Fue una élite que dió a las juventudes de todo el país un ejemplo no repetido hasta ahora; un hecho que se recordará siempre con entusiasmo. Eran aquellos unos

muchachos soñadores de costumbres delicadas, de vidas a la vez un poco bohemias y austeras y de modales distinguidos. Frecuentaban las bibliotecas y en sus tertulias recitaban poemas. Su "Vida Intelectual" exteriorizaba el alto vuelo de su espíritu. Ellos probaban a todos, sin proponérselo, que la libertad es el buen clima del arte.

Cuestiones relacionadas con la profesión de mi padre determinaron mi traslado a provincias, donde terminé mis estudios. Conocí tres nuevos colegios. Me esperaban otras tantas sorpresas.

En provincias la vida se deslizaba lenta, tranquila y silenciosamente, asiéndose con vigor al pasado. La primera impresión que me produjeron las nuevas aulas fue desagradable. Retornaba el viejo sistema de las lecciones recitadas, sin cuidar que se entendiera lo que se decía; de las lecturas en clase de los textos oficiales y de las amenazas y castigos frecuentes. De nuevo me fue dado sentir la presencia de una mano invisible que nos oprimía, en un sistema fundado en el tradicionalismo. Nuestros profesores tenían aparentemente propósitos definidos, aunque nada nos decían de ellos. Pero pasó pronto esa primera impresión de dureza y entonces pude ver las grietas de aquel sistema. Eramos niños y estábamos por ello atentos a las oportunidades de ocio. Estas no se hicieron esperar mucho tiempo. Nuestros profesores se manifestaban severos e inaccesibles en clase, pero esto —ahora lo he comprendido —era sólo un recurso destinado a disimular su falta de preparación técnica. Dos veces tuve un médico de profesor en Matemáticas; un médico también me enseñó Filosofía; dos médicos me enseñaron Física y, por fin, otro médico me enseñó el Inglés. Esto, para referirme sólo a mis colegas. Es innecesario decir que tales profesores no sentían la vocación de enseñar; eran simples funcionarios que a la hora de clase hacían lo que debían hacer: ocupar un puesto en la cátedra. En cuanto a nuestros inspectores, eran unos pobres diablos que aunque se mostraban severos con nosotros se reían para sus adentros y a la menor oportunidad desaparecían. Así el edificio dejaba escaparse por sus amplias aberturas nuestro comprimido anhelo de libertad para la holganza.

Si bien habían algunos buenos profesores—a veces verdaderos maestros—, aquel sistema impedía el aprovechamiento de los valores individuales. Funcionaba sin articula-

ción y a medida que avanzábamos en la tarea de aprobar los cursos, más se rompían los hilos que nos ligaban a la Institución, más se estiraba la disciplina, más elásticas eran las exigencias, menos estudiábamos y, paradójicamente, más altas calificaciones obteníamos. En los alumnos, salvo raras excepciones, no se exteriorizaba afán alguno de mejoramiento. En su manera de divertirse y en sus bromas había tal rudeza y vulgaridad, que decidí aislarme. Había comprendido al fin que de aquella Institución poco bueno podría esperar en lo sucesivo, por lo cual atendí yo solo a la formación de mi carácter y leí libros para formar mi cultura. Esto duró los dos últimos años de colegio, que fueron de grata soledad; hasta el día en que, aprobado en la prueba de bachillerato, regresé, entristecido y esperanzado a la vez, a mi ciudad natal.

La Universidad, con su histórica tradición y sus claustros anchos y silenciosos, con el brillo de sus facultades y su profesorado selecto, me produjo una impresión halagadora en los primeros tiempos. . Más bien dicho, quería tenerla. Creía que iba, al fin, a encontrar los grandes maestros, aquellos de los que mi padre me había hablado con entusiasmo en numerosas ocasiones y por los que sentía, sin conocerlos, una admiración ilimitada. El tránsito del colegio a la Universidad fue un cambio tan agradable y me trajo un ambiente tan nuevo como el de la escuela al colegio. Anhelaba el estudio y el recogimiento, pero también una plena libertad para guiar yo mismo mis pasos. Desde ahora no debería asistir más que a clases y, aún esto, no constituía un requisito obligatorio. Ya no tendríamos que recibir lecciones ni hacer deberes, sino examinar la vida de las fuentes mismas en que brotaba y moría. Aún los trabajos prácticos, que se ejecutaban en muy contadas cátedras, no tenían el carácter de una exigencia obligatoria. Como eran voluntarios, contados alumnos los hacían. Cuando ya en los últimos años, al terminar el curso un profesor quiso exigirnos cierto número de ellos, nos sublevamos. El se puso en sus trece y nosotros nos declaramos en huelga. Claro está que aunque, según decían, había sido un maestro eminente, ese año nos había dado una enseñanza irregular y muy incompleta. Más, a pesar de todo, ese hombre había envejecido en la cátedra y merecía nuestras comprensivas consideraciones. Desde entonces, justa o injustamente, el número comenzó a estrellarse sistemáti-

camente contra la individualidad y varias veces logró abatirla. Esto, como se comprende, es completamente extraño al espíritu universitario.

Uno de los rasgos característicos de la enseñanza médica en aquella época era su tendencia teorizante. Como quiera que no se contaba sino con un pequeño laboratorio prestado por un hospital pobre y viejo, se sacrificaba conscientemente la práctica a la teoría, excepto en lo relacionado con el trabajo anatómico y el examen de los enfermos, material del que disponíamos libremente, bajo el control técnico de nuestros profesores.

Las conferencias de algunos de éstos estaban saturadas de erudición y nosotros sabíamos los tres o cuatro nombres de cada cosa, las decenas y decenas de signos y síntomas de cada enfermedad, a la mayoría de los cuales sólo le quedaba su valor histórico. Mientras en vísperas de las pruebas, que en aquella época eran anuales, conocíamos hasta los más olvidados rincones del texto, la viva y generosa realidad, en sus comunes y raros aspectos, era lo único que ignorábamos. Se nos exigía —de acuerdo con anticuadas tradiciones pedagógicas— capacidad para la repetición, sin averiguar mucho lo que comprendíamos; antes que guiarnos hacia la verdad a través de la selva de los fenómenos y de los hechos biológicos, se nos convertía en prosélitos de una doctrina o de una escuela científica. No se nos inducía a ver primero, a observar con atención, a oír con sentido crítico, a interrogar con curiosidad, a discutir con interés personal, sino a creer con el sumiso abandono de nuestra personalidad.

Aunque el sistema general de enseñanza se asentaba sobre tales moldes y tenía una fuerza de atracción de la cual era difícil sustraerse, algunos profesores lo habían logrado con éxito y nos daban una instrucción realista y práctica que, a veces, se complementaba en sus propios domicilios, sirviéndose de sus laboratorios particulares.

Junto a tales maestros, que así daban un bello ejemplo de entusiasmo y desinterés y a los cuales será siempre grato recordar, estaban los sonrientes eruditos, los teorizantes y elucubradores y, cerca de ellos, otros tan incapaces y desprovistos de honradez que ni siquiera lograban la erudición, contentándose con unas cuantas clases al año y haciendo en conjunto una especie de folletín plagado de lugares comunes y de chistes a menudo pornográficos. Mientras el buen

profesor nos atraía, nos retenía en el trabajo, éstos nos evitaban apareciendo y perdiéndose como las sombras, más, al fin del curso, nos pagaban con brillantes notas,

Sin embargo leíamos mucho, nos preparábamos bien "para no perder el diez", y es así como al terminar los estudios de Medicina, aunque estábamos tan "afilados como navajas de barba", complaciéndonos en hacernos mútuos y rebuscados interrogatorios a los que respondíamos con ingenua presteza, y aunque estábamos entregados a la adoración del detalle, habíamos perdido el concepto de lo fundamental, caracíamos de la indispensable visión general y sintetizadora de las cosas ¡Cuánto derroche de esfuerzo y de paciencia debimos hacer entonces y cuán poca buena parte de ello nos ha servido después!

Podría creerse que, después de todo, todo aquello se proponía un elevado fin: proporcionarnos una cultura general y médica que, aunque teórica, hiciera honor a la institución universitaria. Más esto no era así. Puesto que la enseñanza no se había dispuesto como un todo armónico, bien medido y formando una unidad; como no se desenvolvía de acuerdo con un plan meditado y preciso sino que se dejaba a los profesores la más absoluta libertad para desenvolverla en cuanto a la cantidad, a la calidad y a la forma, cada cátedra desarrollaba su programa con una completa desvinculación de las otras, aún de las más afines, y si existían afanes individuales éstos estaban destinados a perderse en la aridez del conjunto. Por lo demás la revisión completa de la materia en clases era un deber que se cumplía sólo en algunas cátedras, debiendo en consecuencia contentarnos con conocimientos fragmentarios sobre los que se gustaba insistir, con poca habilidad pedagógica, en los cursos más avanzados.

Tal es el resumen de mi experiencia de alumno. Esta, y la que he recogido como profesor, me han sugerido las páginas que siguen, donde aparecen reunidas algunas ideas dispersas, expuestas durante varios años en conferencias y discursos o publicadas fragmentariamente en revistas. Al ofrecer una contribución tan modesta como sincera a la rica literatura pedagógica de nuestros días, creo cumplir un deber fundamental para con la cátedra y el alumnado.

PARTE PRIMERA

PERSONALIDAD

I.—El Maestro.—Amor, vocación, sacrificio.

"Conforme el sol ha saludado a los planetas
El día en que viniste al mundo
Creciste y te desarrollaste
Según la ley bajo la que te iniciaste.
Tal eres; no puedes huir de tí mismo
Dijeron ya sibilas y profetas;
Y no hay tiempo ni fuerza que destruya
La forma acuñada, mientras progrese con vigor".

ÁREA HISTÓRICA
DEL CENTRO DE INFORMACIÓN INTEGRAL

Goethe.

Todo hombre lleva en las remotas profundidades de su ser un impulso espontáneo hacia lo bueno y lo mejor; un ideal de belleza y una aspiración definida, o vaga, hacia lo grande y perdurable. Lleva en sí, por la razón de existir, una partícula del noble ideal, profundamente oculta en la subconsciencia. En el maestro todo es conciencia, es carne viva. En él se exterioriza, se hace vibración y emoción, se transforma en enseñanza. Como es natural, nadie puede dar de aquello que es suyo, de lo que más aprecia y yace, integrando su ser, a quien no ama o hacia quien no siente la inclinación amistosa de la simpatía. Por ello, es requisito esencial en la actitud del maestro la digna y afectuosa inclinación hacia el que recibe sus enseñanzas. Cuando esta falta o cuando se interponen entre el maestro y su alumno el temor, la desconfianza, el egoísmo, el odio o el cálculo utilitario, entonces la labor del que enseña, así posea toda la sabiduría deseable, está condenada al fracaso, a un fracaso inevitable.

La inclinación digna y cordial del maestro hacia su alumno debe pues ser sincera, es decir debe venir de la fuente inagotable de la vocación. Esta es el amor específico que sentimos hacia una actividad determinada, en este caso la de enseñar. Sin ella el maestro se convierte en funcionario, la cátedra en oficina y las lecciones —esas horas gratas en las que se entrega generosamente todo— en frías conferencias oficiales en las que se mira el reloj cada diez minutos. En la Universidad no saben las oficinas, excepto en las secciones de administración, y los funcionarios sólo deben encontrarse aquí. El resto, o sean las aulas y laboratorios, son lugares de trabajo permanente, de honda y sana preocupación donde la curiosidad y el anhelo dan vida a las cosas y donde están proscritos los horarios y programas limitadores. Aquí se trabaja, no por la subvención económica aunque se tenga que vivir pendiente de ella, ni por la conveniencia de mantenerse en un puesto honroso, sino por la inclinación vocacional de enseñar. Por lo demás ningún beneficio económico, que es siempre limitado, podrá pagar la obra del maestro, que es ilimitada. Cuánto daño ha causado aquí, en la institución universitaria, esa oficinesca manía de paralizar el esfuerzo y la iniciativa con horarios y reglamentos limitadores, que nivelan maestros con funcionarios y transforman lo que se creó para ser taller de trabajo continuo en mansión oficinesca.

Es por fin maestro el que sabiendo de antemano que nunca o casi nunca, mientras viva, habrá alguien o algo que pueda valorar justamente su esfuerzo, sin embargo lo da todo; es decir maestro es el que sabe que su destino es el sacrificio. Y esta es la primera y la última virtud del maestro, la que resume todas; porque ser maestro es llevar en sí, convertida en sangre y aliento, en alma y anhelo, la capacidad de dar todo sin recibir nada en cambio. Tales son las virtudes del maestro en grado superlativo, ciertamente, pero a las cuales tendrán que aproximarse todos los que aspiren a serlo.

En los últimos años los grandes trastornos universales y los propios han producido en nuestro país condiciones de desorden e inestabilidad que debían tener una fatal repercusión en los claustros universitarios. Por éstas, pero también por otras razones fáciles de comprender, la autoridad moral del profesor y la disciplina de la Institución se han visto muy amenguadas. Es por tanto deseable el pronto restablecimien-

to de la autoridad del que enseña, de la jerarquía fundada en el mérito, de la continuidad en el esfuerzo, de la seriedad de los estudios y de la colaboración recíproca. Naturalmente, la autoridad del profesor no ha de estar sostenida por medios artificiales, mediante fuerzas extrañas al espíritu universitario, sino que ha de emanar de las fuerzas morales y científicas del maestro, ha de ser fruto de sus méritos y de su idoneidad con la cátedra. Si, desgraciadamente, no se logra esto, no podrá haber paz en las aulas y todo silencio sería el silencio de la senectud o de la complicidad. Confiemos en la juventud. Hay en ella un impulso permanente y generoso que todos han podido reconocer, y los maestros saben que no existe contribución más abnegada y dócil que la que presta el joven cuando siente que es un maestro quien le guía.

Mas no basta con enseñar las cosas ya conocidas, es decir no terminan aquí los deberes del profesor. Hay otro, el de la investigación científica y de la creación artística, que por ser fundamento del orgullo de las naciones y porque revela la personalidad de los pueblos no debe dejarse al arbitrio de los individuos, sino que su obligatoriedad debe ser implícita a su presencia en la cátedra universitaria. Cuando nos preguntamos por qué la Universidad a través de los siglos ha podido mantenerse erguida hasta el día de hoy en tanto que todo sucumbía o se transformaba a su alrededor, encontramos la explicación del fenómeno en la investigación científica que en su seno se ha realizado. En este aspecto el profesor puede y debe dar un bello ejemplo a sus discípulos. No necesita para ello acumular una gran sabiduría, ni son siempre necesarios los valiosos y complicados aparatos de que disponen hoy día los grandes laboratorios. Recordemos sólo cómo Darwin llegó a la teoría genial de la lucha por la existencia como medio de la selección natural; Lavoisier a la teoría de la combustión; Pasteur a los conceptos de asepsia y antisepsia; Galileo a las leyes de la gravedad y, para dar un ejemplo muy reciente, los esposos Curie al descubrimiento del radio. En todos estos ejemplos se exterioriza que lo primero ha sido siempre realizar la premisa de poner el corazón y la voluntad al servicio de una noble idea. Ramón y Cajal, esa cima científica de la hispanidad, nos ha dejado páginas inolvidables sobre este tema. Esas pláticas protestas de amor a la investigación científica, seguidas de las sordas quejas acerca de la pobreza de los medios mate-

riales que proporciona el Estado, sobre la falta de comprensión y la indiferencia de todos, sobre las condiciones adversas de la época y, en fin, sobre la necesidad impostergable de ganarse el pan, tienen ciertamente un fundamento, mas son al fin las excusas que formulan aquellos en quienes el primero y más formidable obstáculo surge del seno de su propio yo.

II.— **El Alumno.** Voluntad, disciplina y acción.

"No quiero parecer,
Cuando ser yo puedo".

No ver en el alumno más que un recipiente que hay que llenar con una cantidad abundante de conocimientos, es tener una idea demasiado pobre de las finalidades de la institución a la que se sirve y asumir una actitud que no dignifica a la cátedra, que rebaja al que enseña y perjudica al que aprende.

Una de las tareas fundamentales de la vida, que poco se le recuerda a la juventud, es la de formar la voluntad. Voluntad firme, implacable y ejecutora de la razón sana y honrada, es la primera condición del hombre que aspira a ser, del joven que tiene ideal. Por tanto, en la cátedra deberá el maestro aprovechar las ocasiones oportunas para demostrar la importancia de este aspecto de la educación. Si insiste, no será adoptando autoritaria actitud, sino por medio de la comprensión, sugiriendo el convencimiento íntimo y duradero. Aún con las verdades más prístinas no se logra muchas veces el convencimiento para convertirlas en realización sino después de repeticiones frecuentes, porque ellas, aunque actúen sobre la razón, que las acoge, chocan con prejuicios que moran en el seno de la subconsciencia o con hábitos arraigados.

Si la voluntad es teoría al principio y más tarde acción, la disciplina es siempre acción. La disciplina es una norma de comprensiva obediencia que nos imponemos a nosotros mismos. La aceptamos no con la resignación del impotente esclavo, sino con el propósito deliberado del ser libre. No importa a quien debemos obedecer: a nuestra conciencia, a la razón, a nuestros superiores o a las leyes y reglamentos, si esa obediencia es condición de nuestro progreso moral o del de la institución a la que servimos. Un sistema de trabajo

serio y disciplinado debe adoptarse donde quiera que la juventud se presenta en demanda de ayuda para su educación. Trabajo ordenado y arduo ha sido siempre una disyuntiva entre el éxito y el fracaso. La disciplina, fuente de altas realizaciones, es la sabiduría de saber obedecer y de hacer cumplir una obligación; es una técnica útil que debe enseñarse desde tempranas edades para forjarla en acero durante la juventud. Si se comprendiera la necesidad de la disciplina y se inculcara su hábito, el número de los fracasados sería infinitamente menor y el progreso social vendría con mayor rapidez.

Sin pretender que todo deba someterse en la vida a un orden metódico y sistemático —cierto desorden forma parte de la belleza—, es evidente la ventaja —cuando se tienen deberes que cumplir— de una ordenación de las funciones de cada día. Hacer comprender su utilidad, es lo que le corresponde al maestro. Es por ello que todo maestro deberá dejar un margen en su labor de cátedra, destinado a la educación integral de sus discípulos. Ahora que hay tanta irregularidad como resultado del tránsito entre dos épocas diferentes de la vida social humana, cuando la frivolidad campea por todas partes su velo reluciente y desgarradizo, ésta es más necesaria. Se empezará sentando el principio goetheano de que sólo es digno de la existencia el que se la gana cada día mediante el duro trabajo. Por tanto el mandato supremo del trabajo debe acatarse comprensivamente, tomándolo como un bien antes que como un castigo y realizándolo con placer, con lo cual es más fructífero. El maestro llevará a sus discípulos el convencimiento de que siendo el trabajo fuente de dignificación, eleva la personalidad no sólo en el sentido presente e individualista sino también en el histórico y social, pues la historia del hombre ha comenzado, precisamente, cuando dejó de ser nómada y cazador para volverse sedentario, laboró la tierra y construyó su casa, es decir cuando empezó a trabajar.

La historia del progreso humano demuestra en efecto que el fundamento de toda creación ha sido el trabajo. Por esto todo aquel que ha querido hacer algo elevado, debió entregarle a su obra su libertad, su inteligencia, su calor y su

vida que se convertían en obra sublimándose en acción, transformándose en trabajo.

Cuando contemplamos la obra de un Rembrandt, de un Greco, de Goya o de un Rodín; cuando leemos a Cervantes, a Montalvo, a Goethe o a Shakespeare; cuando escuchamos a Mozart o a Beethoven gozamos de los productos de su genio a la par que de su trabajo. La aptitud para el trabajo, especialmente para el trabajo largo y penoso, ha sido siempre una de las condiciones más características del genio, y muchos hombres geniales se perdieron por carecer de la misma. Así se revela en la vida de los grandes hombres y en la génesis de las grandes obras. Sólo ciertos artistas dotados de una inspiración excepcional como Mozart, Schubert, Bach y Rossini estaban exentos, al parecer, del cumplimiento de esta ley aunque, bien miradas las cosas, se descubre en la dedicación de su vida al arte una sujeción al trabajo. Pero ya en Beethoven, cuyo genio era de rango igual o superior al de los artistas nombrados, aparece el proceso de la composición lento y dificultoso, "menos divino que en Mozart, pero más humano". En tanto que el inmortal himno de Francia, "La Marsellesa", fue el producto de una noche de vino y de emoción inspirada por la guerra que la Francia revolucionaria acaba de declarar a los reyes de Europa, "The Raven", la famosa poesía americana de Edgar Poe, poeta nato y genial, fue el producto de un trabajo lento y laborioso en el que cada palabra fue escogida y empleada "con la precisión y consecuencia de un problema matemático". En tanto que Lope de Vega era capaz de escribir un drama en tres días, Goethe, cuyo rango es más elevado, empezó su drama "Fausto" cuando tenía dieciocho años y lo terminó a la edad de ochenta y dos. Haya o no inspiración, venga pronto o llegue tarde, la ejecución de la obra artística, como cualquiera otra, requiere siempre trabajo. Así ha podido decir Stefan Zweig: "La fórmula verdadera de la creación artística —y de la científica, añadimos nosotros— no es, pues, inspiración o trabajo, sino inspiración más trabajo, exaltación más paciencia, deleite creador más tormento creador".

No se pretende, naturalmente, que los jóvenes deban sacrificar los más justos y gratos derechos inherentes a su

condición biológica; que deban apartarse de todo aquello que no sean las aulas y sus obligaciones conexas. Hay que empezar respetando su personalidad total, y es seguro que ningún sistema pedagógico fundado en la usurpación de la misma dará los resultados que busca. Lo que se les pide a los jóvenes es que dediquen primordialmente su atención al diario cumplimiento de sus obligaciones universitarias.



ÁREA HISTÓRICA
DEL CENTRO DE INFORMACIÓN INTEGRAL

PARTE SEGUNDA

ELEVACION

1.—**No el temor, sino el amor. No el azar sino el trabajo.**— El sistema de enseñanza que hemos recibido en herencia no se propone realmente cumplir la función de educar. Se funda en el temor que sabe inspirar. Es el sistema de la amenaza y el riesgo, de la incertidumbre y la sorpresa. La promoción al curso superior aparece en él, no como la conquista lograda por el alumno gracias a su propio esfuerzo, sino como el premio que confiere la magnanimidad profesoral. Colocadas sobre tales términos las relaciones entre el profesor y el alumno, tienen inestables bases: el alumno recela del profesor, le teme, lo identifica con el peligro. El profesor, por su parte, sospecha de sus alumnos, pierde la confianza en ellos y esto le impide abordarlos con franqueza y sinceridad; vive prevenido y así se establece entre ambos un círculo vicioso que los mantiene alejados. Ausente la mutua e íntima confianza, esa cordial estimación que les permite conocerse y comprenderse, se pierde un requisito sin el cual la enseñanza no rinde sus mejores frutos.

Hay que empezar demostrándole al alumno que en un sistema de promociones fundado en el trabajo continuo, quien califica en realidad es él mismo a sí mismo, por medio de un autorreconocimiento de los frutos de su perseverancia y esfuerzo. Que el profesor, cuando es imparcial —como es su deber serlo siempre— desempeña en este caso un papel sólo para la comprobación técnica y la sanción legal. Para realizar estos actos, es decir para "dar" una cosa que pertenece

a la institución —la nota— y que "se ha ganado" el alumno, el profesor debe asumir una actitud de rigurosa imparcialidad y honradez. Sólo entonces estará capacitado moralmente para realizar un acto que no consiste en "dar", sino en "reconocer".

Lo que constituye el fin primordial de la Cátedra universitaria —enseñar y educar— no ha llegado aún a la conciencia de todos los profesores. Castigar o "eliminar" es como concepto algo tan secundario, tan ocasional como es el delito. La selección es un proceso lento, espontáneo y continuo que se produce a través del curso, mediante los trabajos y las pruebas. Lo permanente es la enseñanza, el proceso educador, que hay que relacionarlo con las pruebas, que se convierten en permanentes también. Así la enseñanza y las pruebas quedan involucradas en el mismo acto, y esto es justo porque ambas concurren a la misma finalidad.

Los modernos conceptos de la represión psicológica y del inconsciente, que debemos a Freud, son el fundamento de la renovación de las ideas pedagógicas que en nuestros días se opera. Lo que se deduce en este aspecto de la Psicología moderna es que, a causa de los profundos conflictos queda oculta, desperdiciada o deformada una cantidad muy apreciable de energía mental —en su sentido más amplio y popular—. Gran parte de ella está contenida, en vez de quedar libre y disponible para funciones mentales externas más elevadas. Otra parte queda encerrada y a un bajo nivel, en modo que deforma la actividad, llevándola por canales destructivos o por escapes fantásticos, es decir ausentes de la realidad. El problema básico de la educación ha dejado de ser intelectual; es un problema profundamente emocional y consiste en el reajuste del conflicto y en la abolición de la represión en forma que quede disponible la mayor cantidad de energía para las actividades útiles. La represión, en el sentido psicológico—técnico puede ser abolida, pero el conflicto no, y el hombre está sujeto habitualmente al conflicto psicológico. En tanto que en el hombre adulto los impulsos que chocan pueden hallarse simultáneamente en la conciencia, el conflicto resultante puede ser resuelto en forma consciente, a la luz de la experiencia y la razón. Esto es imposible en el niño, que carece de la experiencia necesaria. La represión es un mecanismo para impedir los conflictos en las primeras fases de la existencia humana. Los diversos "complejos" y la

estructura general de la psique, son resultados permanentes y semipermanentes de la represión infantil trasladada a la vida del adulto.

Realizamos pues nuestra labor con personas que sufren en cantidad mayor o menor la acción deprimente y debilitadora de los "complejos" organizados desde la infancia. Pero el problema de eliminar las represiones indeseables puede ser tratado por métodos científicos. Fomentar la propia expresión por medio de la actividad creadora, que a la vez es libre y autodisciplinada, es quizá el método más importante. La actividad creadora, que puede tomar muchas formas, debe fomentarse desde la infancia y proseguir en la juventud, aplicándose especialmente a la Universidad. Para ello es indispensable establecer las condiciones que fomentan la confianza del individuo en la capacidad física propia y en la perseverancia, vencer su miedo al fracaso y a que le juzguen inepto y, por fin, crear en él la necesidad de sentirse útil, querido, apreciado.

La antigua costumbre de dar a las pruebas un aire lóbrego y solemne crea una perspectiva falsa de las finalidades de la vida estudiantil, llevando a los alumnos a ver como primordial lo que sólo es ocasional y secundario. Así se llega progresivamente a invertir las finalidades inmanentes de la instrucción y en vez de aprender para saber, dada la utilidad que ello tiene en la vida práctica y profesional, se aprende para la prueba, para pasar el trance, es decir se aprende a recitar, a veces con el vanidoso anhelo de ganarse las calificaciones más altas. Para ello no es necesario saber qué es lo realmente útil, sino empaparse en esas descripciones de los textos, que son generalmente monótonas, abstractas y redundantes y de las que sumisamente suelen copiar los programas oficiales.

En la cátedra se deben emplear todos los recursos técnicos de que se dispone con el fin de proporcionar a los alumnos una enseñanza correcta. En una cátedra fundamental y tan objetiva y práctica como es la Anatomía, se abrió hace tiempo el camino a la participación activa de los ayudantes en el proceso de la enseñanza mediante las revisiones práctico—demostrativas de lo que el profesor había enseñado en sus clases. Así el alumno, después de haber oído al profesor en una primera exposición que es teórica en parte, nuevamente "ve" los complejos anatómicos, ahora demostrados

por el ayudante, para pasar después a realizarlos él mismo, o sea a descubrirlos mediante la disección. Esta constituye la parte continua, organizada y metódica de la enseñanza, en la que participa todo el personal agregado a la cátedra bajo la dirección del profesor. No se debe por tanto, como se hace hasta ahora en algunas cátedras, identificar los trabajos prácticos con las pruebas en el sentido de abandonar a los alumnos durante su ejecución y de convertirlos de un medio de capacitación y enseñanza en obstáculo, en objeto útil para la eliminación. Los trabajos prácticos constituyen, como he dicho, una labor continua durante cuya ejecución cada alumno revisa, revive por así decirlo, bajo el control y con el mayor interés, la materia vista en clases. Bien podría una organización adecuada relacionarlos con las pruebas, pero dando a estas la indispensable continuidad, el justo valor permanente de que han carecido hasta ahora. Después de lo dicho hasta aquí resulta evidente que si se lleva debidamente a la práctica tal organización, **el maestro enseña y el alumno se califica.**

Esta disciplina, la Anatomía, a la que recurro como ejemplo por haber adquirido casi toda mi experiencia con ella, se desarrolla en un ambiente muy peculiar y hasta cierto punto extraordinario. Llega a las aulas de la cátedra y discurre por entre las mesas en las salas de disección una juventud recién egresada del colegio, que viene generalmente de provincias con un arsenal muy variado de conocimientos y con un resumen multicolor de costumbres, ideas, hábitos e inclinaciones. Sobre ella debe actuar la Facultad a través de todas sus cátedras y la de Anatomía en primer lugar. Es grande la responsabilidad y la tarea inmensa. Hay que darle solidez a su moral, firmeza a su personalidad, rectitud a la conducta, elevación a los ideales, profundidad a la ilustración, curiosidad investigadora a su simple deseo de aprender y, por fin, el título profesional que anhela. Este título se simboliza en una herramienta cuyo manejo tiene sus condiciones. Es evidente que no todos los que aspiran a él han valorado suficientemente todas las circunstancias inherentes a la carrera elegida, en relación con sus propias aptitudes e inclinaciones. Las carreras intelectuales, en las que el elemento psicológico desempeña un papel primordial, exigen —la Medicina en particular— ciertas cualidades del espíritu, una inclinación especial, un impulso espontáneo, una ad-

miración, un amor, todo lo que integra aquello que se ha llamado **Vocación**. Quien con ligereza se empeña en adoptar una de estas carreras, sin considerar otra cosa que el beneficio utilitario, difícilmente podría sobrellevar su peso, porque la Medicina, que es arrogante y hermosa en el laboratorio, es miserable y doliente en el lecho del enfermo. Es por eso que se puede ser mal médico siendo un científico o un gran erudito, y buen galeno aunque no se sepa gran cosa. Ello explica también ciertos triunfos y fracasos espectaculares y paradójicos.

Debe pues presentársele al alumno a la par que la belleza de la ciencia victoriosa y organizada, el dolor y la miseria de la carne en que actúa. Hay que borrar todo espejismo. Así el estudiante podrá medir bien sus fuerzas y revisar sus inclinaciones en el momento inicial, que es solemne, cuando un oportuno cambio de ruta no implica el fracaso en modo alguno. He aquí una base filosófica para la selección universitaria. No se puede, en efecto, hablar más que de **selección**, que es consciente, justiciera, oportuna y desinteresada y proscribir la **eliminación** por arbitraria e injusta y, también, porque se funda a veces en el privilegio. Si todos los aspirantes demuestran su capacidad por medio del mérito, "todos" deben triunfar: tal es la norma del verdadero maestro.

II.—**Comprender para saber. Sinceridad en la enseñanza.**—En cierta ocasión, refiriéndonos a este aspecto de la enseñanza decíamos: "Naturalmente, no podemos suponer que hayamos alcanzado la cima en lo que se refiere a orientaciones pedagógicas para la enseñanza de Anatomía. Hacia allá encaminaremos los pasos. El año último hicimos una profunda revisión de las mismas, considerando sus diversos aspectos y pesando sus consecuencias. Hemos comprobado entonces que, a pesar de todo, la actitud espiritual del alumno sigue siendo "saber para complacer". Complacer a quién? Esto no queremos averiguarlo. A semejante actitud nosotros oponemos la consigna "comprender para saber", porque en Medicina en general y en Anatomía, en particular, no todo lo que se "sabe" se comprende y, en cambio, lo que se comprende se sabe, y la finalidad no es tanto "saber" —vale decir recitar— cuanto comprender, o sea saber real, sincera y

verdaderamente". Comprender para saber, tal era pues la consigna que en aquella ocasión lanzamos para profesores y alumnos.

Quedan por fortuna atrás aquellos tiempos de retórica semiescolástica en que se consideraba al estudiante un objeto pasivo, en vez de ser respetado como sujeto activo. Tenía entonces, como hemos dicho, que aprender una cantidad de fórmulas, carentes en su mayoría de valor para la vida práctica. El estudiante debe, desde luego, estar bien versado sobre lo general y las particularidades de las ciencias, que son la base de las aplicaciones útiles; pero es necesario que descubra "él mismo" los hechos que constituyen tales bases, que los intuya y los busque, los analice y reúna, que, en fin, elabore cortas y amplias síntesis. Es necesario pues que participe en la búsqueda de los hechos en vez de contentarse con recibirlos de segunda mano. Así el estudiante podrá llegar a ser **sujeto activo** o sea colaborador consciente.

Si nuestros alumnos deben hacer gimnasia científica, entonces habremos de ser sinceros con ellos. Puesto que los conocimientos no han surgido de repente del intelecto humano, debemos primero hacerles conocer su **desarrollo histórico**. El estudiante debe saber de la marcha de la ciencia que aprende y de su vida real y, por otra parte, no debe ocultársele la relatividad de los conceptos que ha de aceptar, y esto sólo después de juzgar el pro y el contra de los mismos.

Si los estudiantes juzgan por esfuerzo mental propio las observaciones tomadas para llegar a formarse su propio concepto, entonces el estudiante llega a ser nuestro "colaborador". Como a tal debemos respetarle. Hoy no podemos **dictar** las clases ni **decretar** los conceptos, sino sólo **disertar** sobre las observaciones o argumentos, y puede el alumno adquirir en **el proceso mismo de la enseñanza** la facultad de no estar de acuerdo con el concepto del maestro. Por esto no es posible la educación científica sin **respeto para la individualidad del estudiante**.

Tales métodos sólo pueden fundarse en **la participación activa del estudiante en la enseñanza universitaria**. Debe hacer él mismo las observaciones en que se funda su concepto científico. Debe estar no sólo en la solemne sala de clases en la cual se decretan las verdades, sino también en el laboratorio junto al profesor, que le guía.

Es gracias a tal gimnasia científica que llegará el estudiante a poseer el pensamiento propio y profundo, el pensamiento dialéctico que le permite comprender como cada estado presente procede de otro anterior y genera, destruyéndose a sí mismo, un futuro estado. Esto, que con tanta evidencia se revela en el desarrollo embrionario de los individuos y en la evolución de las sociedades humanas, nos permite comprender el progreso de las ciencias y es de suma utilidad en la investigación científica y en la vida en general.

III. Ciencia "pura" y Ciencia "aplicada". Organización de la Enseñanza.—La división que se ha querido establecer entre ciencia "pura" y ciencia "práctica" o "aplicada" es un error no sólo teórico sino también muy perjudicial para la práctica de la docencia universitaria. Ya hemos dicho que en Medicina cada enfermo nos ofrece en la fase del diagnóstico un caso de ciencia "pura". El desenvolvimiento de nuestra civilización revela, por otra parte, que las adquisiciones prácticas de que hoy, con razón, se enorgullece la humanidad fueron, en sus etapas iniciales, investigaciones de "ciencia pura".

En la Universidad menos que en parte alguna se podría establecer tal diferencia. Aquí la enseñanza profesional —insistimos en ello— debe tener un carácter científico definido, no con el fin —que sería ilusorio e innecesario— de convertir a cada estudiante en un hombre de ciencia, sino para lograr que en el futuro ejerza su profesión guiándose por un criterio científico. Es por ello que en la enseñanza universitaria, que hoy día es más compleja, no basta con "dictar" clases o con presentar los hechos científicos acabados; se trata de hacer vivir a los jóvenes la vida de la ciencia misma, para lo cual es necesario establecer en la Universidad **la escuela de trabajo continuo.**

El moderno trabajo continuo universitario relega a secundario plano las clásicas conferencias magistrales. Confiere una importancia mayor a lo demostrativo y práctico, a lo sencillo y continuo. La enseñanza empieza generalmente con una o varias demostraciones hechas por el profesor, al fin de las cuales "diserta" sobre ellas. Expone entonces **la forma cómo se supo** una verdad científica y se refiere luego al desarrollo de las teorías. Es así cómo empieza a formarse la

actitud crítica del estudiante, proceso que se continúa y se profundiza cuando pasa a ser actor, es decir cuando con sus propias manos reproduce los fenómenos, a los cuales había asistido sólo como espectador en las clases. Así, con tales métodos, la Universidad deja de ser la institución burocrática encargada de la formación de profesionales y se convierte en un laboratorio nacional para la investigación científica.

Lo que antecede nos lleva a la conclusión de que el problema que en primer lugar tiene que resolver la Universidad, el problema fundamental lo constituye la formación de un cuerpo idóneo de profesores, constituido por hombres que se dedican a la investigación científica. Sólo aquellos que están encargados de las ciencias técnicas "aplicadas" pueden dividir su tiempo entre la labor de cátedra y el ejercicio profesional, por considerarse que éste proporciona la experiencia que exige aquella. Es por ello que la Universidad debe admitir en sus aulas y laboratorios sólo a aquellos que por su labor como ayudantes han revelado aptitud para la investigación científica. La Universidad debe no sólo facilitar al profesor la investigación científica, sino también exigir que el profesor sea capaz de realizarla, de atraer a los mejores estudiantes, ayudantes y colaboradores, de formar una escuela científica. La Universidad debe exigirlo así, porque sólo por la participación de los mejores elementos estudiantiles y de los ayudantes en la investigación científica se llega a formar profesores **nacionales**.

Ahora podemos formular con franqueza esta pregunta: ¿Tiene la juventud universitaria latinoamericana en general y la ecuatoriana, en particular, capacidad para tomar la enseñanza científica profesional y tiene las aptitudes necesarias para realizar la investigación científica? Todas las respuestas que se han dado, tanto por investigadores europeos como americanos, son afirmativas e incluso elogiosas. Existen indudablemente en nuestra juventud valores espirituales que no han podido exteriorizarse hasta ahora, ya por las adversas condiciones del ambiente o por otras causas, entre ellas las que derivan de la organización universitaria, sea en aspecto espiritual o simplemente en el material.

En la evolución de la cultura se realiza un proceso que se desenvuelve de acuerdo con leyes no bien conocidas has-

ta ahora. Parece en efecto que de un modo general y especialmente en América la cultura de los pueblos atraviesa tres etapas: la primera es de simple asimilación teórica, durante la cual las instituciones y los individuos quieren ante todo leer, instruirse, aprender las cosas. Para lograrlo se acude a clases y conferencias o se recurre a los libros. De este modo se adquiere una instrucción teórica, libresca. Aparecen los eruditos, algunos de ellos provistos de un saber que si bien es teórico es profundo y bien meditado.

La segunda etapa se caracteriza por un impulso inicial hacia la investigación científica, que se aplica a los objetos cercanos y se dirige al medio ambiente que se quiere estudiar y conocer. Es una investigación modesta pero realizada en lo propio, que empieza a ser objeto de examen y crítica en sus aspectos múltiples: jurídico, social, económico, físico, geográfico, histórico, biológico y artístico.

En la tercera etapa el movimiento científico, que ha superado el ambiente nacional, adquiere caracteres universales. La universalidad es su nota predominante. Es la ciencia ilimitada. Entonces se toma el fenómeno como un hecho universal, haciendo abstracción de sus particularidades de espacio y tiempo y se lo estudia pasando de un hecho a otro, de uno a otro descubrimiento, analizando y sintetizando, induciendo y deduciendo y buscando los eslabones de la cadena infinita de los hechos en esa serie interminable de dudas, avances y retrocesos, fracasos y alegrías, desmayos y esperanzas que constituyen el proceso espiritual de la investigación científica.

Las tres etapas del desarrollo de la cultura no tienen, por otra parte, límites bien definidos; hay entre ellas cierta interpenetración, siendo posible que en ciertos casos se encuentren juntas en un lugar o en el tiempo.

El desarrollo de la cultura tiene que ser protegido y estimulado en cada una de las etapas, y esto no sólo en virtud de intereses particulares, sino también colectivos. Cabe recordar aquí las palabras de Marie Curie, (1) quien en sus "memorias" escribe: "Cuál es el interés de la Sociedad? Está tan sobrada de ellas que pueda sacrificar las que se le van

(1).—Eve Curie. La Vida heroica de Marie Curie, la descubridora del Radium.

a ofrecer? Creo más bien que el conjunto de aptitudes exigidas por una verdadera vocación científica es una cosa infinitamente preciosa y delicada, un tesoro raro, que es criminal y absurdo dejar perder y sobre el cual hay que velar con toda solicitud a fin de darle todas las probabilidades para su desarrollo".

Desde el punto de vista que nos ocupa es muy significativa la obra de ciertas figuras de la intelectualidad ecuatoriana, como González Suárez, Espejo o Juan Montalvo. Tiene también mucha significación la tendencia que se advierte en nuestro país, especialmente en los últimos años, en el sentido de dirigir la atención hacia lo nuestro, afrontándolo directamente, sin prejuicios ni temores.

Tal movimiento hacia la introspección, dirigida por hombres cultos, se extiende, vacilante todavía, de la escuela a la Universidad; va de los laboratorios oficiales a las salas de arte y merece ser estimulado y protegido. Si su realización tiene lugar en proporciones continentales, hará el "nuevo descubrimiento" de América, porque la realidad americana, aunque haya sido estudiada en muchos de sus aspectos por los científicos europeos, no será conocida total y verdaderamente sino cuando los mismos americanos abordemos su examen. Es cierto que todo conocimiento de América es útil, pero tendrá singular significación cuando se lo alcance por la obra de los americanos, como el del Ecuador por la de los ecuatorianos.

IV. El Detalle, no; lo Fundamental.—Uno de los errores de la enseñanza en el pasado ha sido, como hemos dicho, el de insistir demasiado sobre el detalle, adherirse a lo pequeño sin preguntarse si esos detalles merecían realmente "ser aprendidos". En aquellos tiempos brillaba el profesor durante sus clases solemnes, en las que "dictaba" con acopio de detalles un capítulo del "texto oficial". Repetía entonces, sonriente y complacido, ese voluminoso o pequeño libro que sus alumnos buscaban con desesperación al comienzo del curso y sobre cuyas páginas su suerte era dictada. Los alumnos contemplaban al profesor con atención sobrecogida; era una mezcla de incertidumbre y sobresalto, de interés y admiración. Al tiempo que escuchaban maquinalmente, veían con su imaginación un libro abierto cuyas hojas se levantan

y pasan; y su primer deseo, al terminar la clase, no era otro que el de saber cuántas habían sido.

En aquellos tiempos no comprendía aún que lo que cabalmente no importa es el detalle, ese detalle que carece de importancia para la práctica profesional o para la comprensión científica de los fenómenos, detalle del que tan saturada se encuentra hasta ahora la ciencia oficial, y que, en cambio, sobre lo que hay que insistir, para conocerlo bien, es sobre lo básico, sobre lo fundamental. La superabundancia de detalles nos lleva a la miopía mental: el hábito de ver sólo los rasgos pequeños de las cosas nos hace perder la capacidad, el valor para salir fuera del edificio científico y contemplar su magnitud, forma y ubicación, su color.

Mas, esto no es todo. La tarea del profesor no termina con la revisión objetiva y científica de su materia; debe a la vez crear insensiblemente en el alumno la capacidad de ir solo, de seguir con recursos intelectuales propios, de buscar con su propia iniciativa, de guiarse a sí mismo y de distinguir lo esencial de lo secundario, lo general de lo particular, lo permanente de lo pasajero. Crear en el alumno la capacidad de autodirigirse intelectual y científicamente, es la labor que sintetiza todas las tareas técnicas del maestro y en la que culminará su obra.

Crean algunos, especialmente cuando carecen de experiencia, que el maestro debe decir en clase a sus alumnos "todo" lo que él sabe. No. Quien quiera enseñar bien puede a menudo silenciar lo mejor de su saber, mas este saber no será en todo caso igual al que habrán de aprender los alumnos, es decir no debe ser el corriente. En otros términos, si hay límites para el saber del alumno, no debe haberlos para el del maestro, porque éste extrae de su saber "ilimitado" la síntesis armoniosa y sabia, la enseñanza subjetiva.

Será igualmente un gran error creer que los métodos de investigación científica sólo sirven para los laboratorios y gabinetes. Insistimos en que todo caso que se nos presenta por primera vez —a los médicos especialmente— nos ofrece un problema de ciencia pura, que debemos resolver empleando los métodos generales científicos de sistematización, análisis y síntesis. Para realizar tal trabajo debemos, como es natural, poseer un vasto conjunto de conocimientos; saber "todo" sería lo mejor; mas ello no es posible, ni tampoco deseable, porque en el trabajo científico las palabras importan

menos que la melodía misma y la melodía son las asociaciones, análisis y síntesis, las inducciones que consciente o inconscientemente elabora el observador mientras estudia su "caso". La capacidad para desarrollar con recursos propios y en correcta forma esa melodía es, como he dicho, lo que se debe crear. Repetir palabras, saber detalles, no es lo más importante; crear con inspiración la armonía científica, he ahí lo útil y hermoso!

V.—**Sentido Social de la Enseñanza.**— Hasta ahora hemos considerado la Medicina como la ciencia y a la vez el arte destinados a poner fin a las enfermedades, a curarlas. Hasta ahora las dolencias, incluso las producidas por agentes microbianos y también ciertos procesos normales de apariencia morbosa, como el embarazo —se consideraban estados, transitorios o definitivos, que **sólo podrían interesar al individuo enfermo** o, a lo más, a sus parientes próximos.

Todos sabemos que en estos momentos se opera una renovación fundamental no sólo de los principios teóricos sino de todo el vasto dinamismo de la vida humana, y que el individuo ha dejado de estar solo, operándose su asimilación por el engranaje social. Se considera en consecuencia que sus intereses, sus necesidades, sus deberes y derechos afectan a la colectividad en cuyo seno vive. La salud y las enfermedades del contribuyente de la colectividad, que es el individuo, se convierten así en cuestiones de orden general, en problemas sociales, en "cosas" del Estado en vez de ser, como hasta ahora, meras situaciones individuales o familiares. La Medicina se transforma en una "carrera estatal" y deja poco a poco de ser "profesión liberal". Paradójicamente, su primer objeto ya no es el individuo sino el conjunto de los mismos, la comunidad, y su función ya no es sólo "curar" sino ante todo "prevenir" las enfermedades. Una medicina social y preventiva es, según todas las apariencias, la que sucederá a la clásica medicina utilitaria, liberal e individualista.

Igual evolución, quizá menos evidente y rápida, seguirán todas las profesiones universitarias en un futuro próximo.

La Facultad de Medicina, que en nuestro país como en todas las partes del mundo —excepto la Unión Soviética—

se ha regido por las normas del severo clasicismo; ella que ha gustado tanto de la teoría elucubrada y de la retórica, de lo tradicional y del convencionalismo, pronto tendrá que modificar toda su posición. Deberá empezar adoptando el concepto nuevo de que no es el individuo lo que más importa sino la colectividad, y que una de sus principales finalidades ya no es sólo "curar", sino ante todo "prevenir" las enfermedades. Nuevo espíritu, nuevo arte, nuevas ciencias surgirán en el futuro del seno de la Medicina renovada, y entonces el individuo ya no enfermará para morir en abandono, ni el enfermo deberá pagar por su curación, ni el pobre merecerla de la caridad. En adelante la salud de los individuos será controlada como función de Estado y curar los enfermos será la excepción en vez de ser, como hasta hoy, la regla principal.

El cambio que de acuerdo con estos nuevos principios deberá operarse en la enseñanza universitaria es profundo.

Un sistema de enseñanza proyectado adecuadamente como función social, es decir en íntima relación con las necesidades, las tendencias y las aspiraciones de la sociedad a la que está destinada a servir, constituirá una poderosa ayuda a su unificación, para formar su conciencia y para lograr su progreso. Si, por el contrario, dicho sistema no sirve a aquellos intereses, su fracaso es inevitable. Semejante falta de realidad social haría que los alumnos miren con recelo la instrucción que se les facilita. Ellos saben percibir de modo infalible lo que es irreal; y la realidad de la enseñanza, es decir su utilidad, deberá tener el doble aspecto individual y colectivo. En Medicina se enseñará al estudiante no sólo lo que le es útil directa o indirectamente desde el punto de vista del ejercicio profesional —dejándole en capacidad para consultar por sí solo los detalles o aspectos de la ciencia como requieran sus intereses particulares—, sino también lo que a la sociedad le importa en las actuales circunstancias y desde el punto de vista de la salud pública, especialmente en el aspecto relacionado con la prevención de las enfermedades.

PARTE TERCERA

REALIDAD

I.—MAS ALLA DE LOS LIBROS.

Quizá sea un lugar común lo que en estas breves líneas diré; pero así como para comprender la realidad hay que observarla muchas veces con la mayor atención, así también para comprender una verdad hay que pensarla y repetirla otras tantas. Como los buenos y malos hábitos de estudio se adquieren durante la juventud, estas palabras están destinadas a los estudiantes de Medicina y a ellos los dedico.

a) **El privilegio de la Medicina.**—Seré sincero. Todavía recuerdo no sin cierta emoción aquellos días en que nuestras aspiraciones en la Facultad se reducían a saber unos cuantos textos y a ganar unas calificaciones. Desde entonces han pasado algunos años y ahora me encuentro poseído por el afán de examinar la realidad directamente, en sus fuentes originales.

Se ha operado, pues, el tránsito del libro a la realidad o sea el proceso que se produce normalmente en todos los que deben seguir estudiando.

Estudiar, es decir leer, observar, perseguir los hechos para descubrirlos, analizarlos, reunirlos en abstractas síntesis y, luego, elaborar un cuerpo de doctrina científica, tal actividad es una de las nobles y bellas atribuciones de la Medicina, no sólo de aquella que se hace en la cátedra y en el laboratorio, sino también de la otra, la de la sala de hospital y del domicilio del enfermo.

Porque si el ejercicio de la Medicina estuviera reducido al modesto trabajo de descubrir los síntomas de la enfermedad para indicar los correctivos correspondientes, tal práctica no sería ni más noble ni más agradable que la ocupación de poner unos ladrillos sobre otros o unas piezas a continuación de otras. En el hecho de encontrarnos siempre ante lo desconocido, en el incensante peligro de incurrir en error y en la necesidad de conocer más bien que la verdad de las cosas el volumen de lo que se ignora, es en este carácter de la Medicina, repito, en lo que reside la causa de todas sus glorias y el deleite de sus estudios. Y el día en que no quede en Medicina una cosa que no se comprenda ni un hecho que se ignore y en que desaparezca la necesidad de formular una hipótesis, ese día no será de mayor felicidad para los médicos, pero sí el último en la gloria de las Ciencias Médicas.

Afortunadamente, esto no ha de ocurrir. En Medicina y en Biología el volumen de lo que se ignora será siempre mayor del que tiene lo que se conoce, y el hecho de que hay enigmas que probablemente no serán nunca revelados, como el origen y objeto de la vida, no se ha de considerar, como erróneamente se hace, un motivo de inquietud y de desencanto, sino, por el contrario, una fuente de sana alegría y de indicación al trabajo. En Medicina, como en los demás aspectos del saber humano, "apreciar cada vez más completamente la extensión de lo que se ignora, es todo lo que tiene derecho de aspirar el hombre" (1).

El privilegio de la Medicina, como el de todo nuestro saber, es, por tanto, perseguir eternamente una verdad incanzable.

b) —**La realidad y los Libros.**—La realidad, sea cualquiera el aspecto en que se la considere, es tan grande e infinitamente variada, tan extensa, profunda y múltiple, que nuestra inteligencia, por poderosa que sea, adquiere junto a ella las proporciones de la mosca al pie de la montaña. "Nada hay más fantástico que la realidad", decía Dostoiewski. Aspirar a abarcarla toda, a comprenderla íntegra es, sencillamente, una ilusión. En Biología y en Medicina los medios de observación más modernos nos han permi-

(1).—Maurice Maeterlinck, La Muerte.

tido descubrir un nuevo reino de seres, que no por haberlos visto podemos saber lo que en esencia son. Aquí como en todas partes, la multiplicidad de las formas y reacciones es tan grande que se substrahe a las más ingeniosas clasificaciones del pensamiento abstracto. No existe aquí el término absoluto, porque todo está sujeto a variación. La morfé ya no es estable sino también dinámica, y sabemos que el peso de cada órgano varía con factores dependientes de la edad, sexo, raza, talla y otros individuales. La función, que es esencialmente dinámica, varía con factores aún más numerosos, incluso los de carácter racial. Es la variabilidad la que en Patología nos ha hecho pasar del concepto de enfermedad al de síndrome para quedarnos, por fin, con una frase tan antigua como sencilla y sabia: "No hay enfermedades, sino enfermos".

Resulta de lo dicho hasta ahora que la Medicina es ciencia en evolución, en desarrollo permanente, es ciencia experimental. Aprender Medicina es tomar contacto con un sistema inseguro de verdades. Pero ¿dónde estudiar la Medicina? Sería definitiva la respuesta que afirme: en el laboratorio, en el hospital, en los libros. Analicemos la última parte. Cuando serenamente contemplamos nuestro pasado estudiantil, al poner por una parte en la balanza el trabajo y el tiempo empleados y por otra lo que aprendimos, se evidencia que el esfuerzo fue considerable y la ganancia modesta. Esto se debe tanto al número de años exigido para terminar los estudios —que es mayor del necesario— como al sistema vigente de pruebas, que antepone en la voluntad del alumno la conveniencia de aprender los limitados esquemas de clase a la necesidad de conocer sinceramente algo de lo que en sí es ilimitado. En segundo lugar, se debe a los libros.

Los libros aspiran en Biología y en Medicina a traducir la realidad, pero resultan esquemas abstractos, que presentan algunas verdades incompletas, deformadas o mutiladas, expuestas con una sucesión muchas veces ilógica e incoherente. Admitir que un libro pueda traducir exactamente toda una realidad determinada, equivale a creer que se encuentra el sol en la luz. Si en el libro no hay más que lo que dejamos dicho, la ingenua creencia de que en él encontraremos una fuente de verdades perpetuas no sólo es ilusoria sino también peligrosa.

De lo dicho se desprende que el libro —por lo menos en Medicina— no puede ser elevado a la categoría de elemento primario de información para extraer de él las “verdades”; debe mantenerse en su lugar específico en cuanto es guía que nos conduce a través de la selva de los fenómenos biológicos, como Virgilio condujo a Dante a través de los variados y amplios espacios del infierno. El libro propiamente no da, orienta; es brújula, no fuente. La gran producción científica de nuestros días —de la que debemos enorgullecernos— y sobre todo el desarrollo de las empresas editoriales que nos proporcionan al fin de cada trimestre montones de libros, revistas y monografías, nos ha hecho perder la perspectiva natural de las cosas, anteponiendo lo que sólo es efecto y es secundario a lo que es causa y esencia. Así se originan esas pintorescas personalidades que viven en el mundo suprarreal de los libros en tanto desconocen las peculiaridades del ambiente en que actúan, de la realidad en la que profesionalmente trabajan; se amargan y desconciertan ante los primeros fracasos; luego adoptan una actitud de inadaptados superiores y, por fin, caen vencidos bajo el peso de los volúmenes.

c) —**Una sugerencia.**— Es posible que los que lean estas líneas adquieran la convicción de que su autor es un adversario del libro. Puedo afirmar —no tanto con el fin de que se modifique ese concepto cuanto para lograr una actitud correcta hacia el libro— que los momentos mas felices de mi vida han sido los que pasé con un libro entre las manos. Después, mis inclinaciones espontáneas y la vida me pusieron frente a la realidad.

Se trata pues de mantener la atención distribuída justa y equitativamente entre la realidad y los libros. Sólo la realidad, caeremos en empirismo; sólo los libros, llegaremos a la abstracción. La Medicina carece de bufete; tiene blusa y guantes. Se la aprende en el hospital, en el laboratorio, en el domicilio del enfermo, con la guía del maestro y del libro. No es el mejor profesor el más erudito sino el que mejor guía y orienta; y el que mejor guía y orienta no es en Medicina el que ha leído más, sino el que más, con el libro como guía, se ha acercado a la realidad hasta familiarizarse con ella. Ya dije que hay en la realidad cosas que no podrán abarcar los libros jamás. Aún en Morfología la entidad biológica al pa-

recer más estable, puedo afirmar que hasta la disposición más sencilla, examinada en cien piezas distintas, no se encuentra en dos de un modo absolutamente idéntico. Por eso en Clínica, como en Anatomía, si nos encontramos ante la posibilidad de examinar un detalle o un todo en decenas de enfermos o piezas, debemos hacerlo, seguros de que siempre estaremos aprendiendo. Esas piezas, esas placas, esos enfermos nos mostrarán los secretos que no puede contener ningún libro.

II.—HACIA LA CULTURA INTEGRAL

Con mucha frecuencia encontramos en nuestro medio ambiente estos dos tipos de hombres: unos dotados de un gran sentido práctico y marcada ignorancia teórica —es el caso más frecuente—; otros provistos de un vasto saber pero carentes de orientaciones prácticas —es el más raro—. Ninguno de ellos debe subsistir por más tiempo; en su fusión darán origen a un tipo nuevo, mixto: el del hombre culto y provisto a la vez de sentido práctico.

ÁREA HISTÓRICA
DEL CENTRO DE INFORMACIÓN INTEGRAL

a) —**Dos épocas en la Vida Ecuatoriana del Espíritu.**—

Un sereno y desapasionado examen del desenvolvimiento histórico, cultural y sociológico del Ecuador, nos conduce a comprobar esta paradójica situación: por un lado grandes individualidades, por el otro una notable pobreza colectiva espiritual. No nos proponemos hacer en estas líneas un detenido análisis de las causas de tal contraste, sino referirnos sólo al aislamiento que siempre rodeó a esas personalidades, debido a la falta de comprensión de las grandes masas para aquellos hombres y, talvez, de éstos para aquellas. Como una de las causas de este hecho figura el gran desnivel cultural existente entre éstos y las multitudes. Todas aquellas personalidades fueron autodidactas, es decir no recibieron de la enseñanza oficial o particular nada o casi nada de lo que contribuyó a su ascensión espiritual y, después —hecho notable— tuvieron que vivir defendiéndose de los ataques incesantes que el egoísmo o la incompreensión de ciertas gentes dirigían contra ellos. Tal era la causa del aislamiento de Espejo, cuyo cerebro forjaba en augusta soledad la independencia de Amé-

rica a la vez que intuía los hechos fundamentales de la moderna Ciencia médica. Tal era también el origen profundo del ostracismo de Montalvo, el revolucionario que tuvo que buscar en el destierro la comprensiva tolerancia que le negaban en su patria. Y es el mismo el origen de la lucha de García Moreno, incomprendido también, que debía gobernar sofocando levantamientos y caer al fin asesinado. Igual será el destino de Alfaro, el arquetipo de los políticos idealistas ecuatorianos que redimió, en la hoguera, a la enardecida muchedumbre que le sacrificaba. El último y espectacular ejemplo nos lo da González Suárez, símbolo de la ecuatorianidad, hombre en el que no se acierta a saber si fue más grande la pureza del espíritu religioso y la originalidad de la obra científica o el amor a la patria y la fuerza moral. El también tuvo amargas horas de destierro en su patria, en medio de su pueblo; tuvo que refugiarse en la soledad austera de la celda, hasta donde llegaba el rumoroso furor de sus adversarios, que eran sus hermanos de hábito; él, que sabía decir con cristalina firmeza toda la verdad histórica.

Pero, singular tarea, estos hombres forjaron en bronce y con eternos rasgos la libertad, la ciencia, el arte, la historia y las hazañas de que se enorgullece hoy, con razón, la ecuatorianidad. Mientras afuera los mediocres murmuraban humillados por la presencia del superior, mientras estos transformaban en sus ídolos a los arquetipos salidos de sus propias filas, el hombre superior forjaba la patria en la soledad y resistía diciéndose: "El hombre fuerte lo es más cuando se siente solo".

b) —**Como se enseñaba al pueblo.**— El conflicto surgido en el Ecuador entre los hombres originales y las grandes masas no existe más que en apariencia; en realidad el conflicto se producía entre aquellos y los grupos oligárquicos. Pero el hecho de que tales hombres hayan salido del seno de las masas, prueba la capacidad potencial de las mismas. Debido a su opresión económica y a su atraso cultural ha estado hasta ahora nuestro pueblo en la incapacidad de forjarse un ideal realmente superior, de trazarse un programa definido de acción, de seguir un camino preciso, contentándose, instigado por los grupos oligárquicos, con buscar nombres y seguir caudillos.

Puesto que una de las causas de tal situación ha sido, como he dicho, la pobreza cultural de las grandes masas, insistiré aquí sobre la enseñanza que daba el Estado y su espíritu. Tal enseñanza —que por lo demás se restringía a determinados sectores de la población— se ha reducido al examen inconexo y precipitado de programas que casi nunca tenían relación alguna con la realidad ecuatoriana, cuando no estaban reñidos con ella. Esa enseñanza era superficial, no estaban reñidos con ella. Esa enseñanza era superficial, incompleta y teórica. No se proponía realmente educar, sino sólo hacer una cosa que debía hacerse; cumplir con criterio presupuestario el legal mandato, sujetándose estrictamente a reglamentos herméticos y preestablecidos, en el espíritu de los cuales tampoco existía la función de educar como finalidad verdadera, la de enseñar algo útil, cultivar, inducir en los individuos el interés por lo bueno y superior, sino, meramente, el deseo de cumplir y de liberarse cuanto antes de una tarea antipática. Así, para tal enseñanza cumplir la ley, atenerse a los reglamentos y hacerlos obedecer se convertía en su propósito último. Se había convertido en finalidad lo que solamente era un medio. Por eso el "maestro" no guiaba, ni podía hacerlo; era incapaz de suscitar en el alma de sus alumnos el amor a la trilogía eterna, bondad, belleza y verdad; de infundir un anhelo de superación, una fé y un noble ideal. No observaba a sus discípulos ni descubría su vocación, no los animaba y sostenía; su fin era sólo revisar los programas y cumplirlos en plazos determinados. Este "maestro" ignoraba que para él hay y habrá siempre, más allá del programa escrito y del reglamento oficial, un programa que no se escribe, que no tiene remuneración monetaria y que, sin embargo, fluye espontáneamente de la misión de enseñar, a la que presta grandeza. A beber de esta fuente tales "maestros" no fueron, porque para tomar de ella había que realizar nuevo esfuerzo. Instruidos así, los individuos seguían siendo en su mayoría, al terminar los ciclos oficiales, unos ignorantes que si bien sabían recitar algunas lecciones no habían aprendido a comprender ni a amar lo que repetían; seguían siendo mediocres, pero ahora solemnes y altaneros, cegados por la ilusión de saber. Sólo algunos, realizando un gran esfuerzo personal, lograban la erudición; pero era generalmente una erudición teórica, un sistema de elucubraciones y silogismos que terminaba paradójicamente: volviendo

esas personalidades contra el medio ambiente del cual habían emergido y en cuyo seno se formaron antes. Así surgían esos intelectuales maldicientes e inadaptados, poseedores de un considerable saber teórico pero ignorantes de la realidad que los envolvía; atrofiado el sentido práctico, eran inútiles para consigo y para los demás y pronto caían en postergación y olvido.

Este estado de cosas no tendría en sí mucha importancia sino fuera por el hecho de que tales individuos formaban las "minorías selectas" que gobernaban el país. Tenemos por otra parte que reconocer que a través de este período la enseñanza ha sido en todas partes conservadora, en cuanto a su función social. Se fomentaron intensivamente las viejas tradiciones, dando un fuerte apoyo a los prestigios y condiciones existentes, en un ambiente de recelo para las nuevas ideas y de resistencia contra los nuevos métodos. La enseñanza de larga duración de las clases gobernantes, que pretendía ser universal, en realidad se confinó en aquellas secciones del pasado que contribuyeron al establecimiento de su tradición.

Por eso se atribuyó tanta importancia en las viejas Universidades a la Filosofía "pura" y, después, a la ciencia "pura".

ÁREA HISTÓRICA
DEL CENTRO DE INFORMACIÓN INTEGRAL

c) —**La Vida Intelectual, sus Excelencias.**— Pero el defecto de los intelectuales no consistía sólo en su incapacidad para sincronizar su acción con las vibraciones del ambiente; radicaba también en el hecho de que su cultura teórica, aunque extensa al parecer, era en realidad insuficiente, unilateral y, sobre todo, mal estructurada. Carecía de solidez en las bases.

Como éstas les habían sido proporcionadas por la enseñanza oficial, debían ser malas. Tales fundamentos se revisiten todavía con sombrías vestiduras; exigen un esfuerzo de atención sostenida y seria, una guía adecuada. Los intelectuales, en la imposibilidad —por comprensibles razones— de alcanzar más tarde la parte básica, científica podríamos decir de la cultura, se dirigían hacia los valles floridos a deleitarse con los colores, a absorber el perfume y tomar el jugo de la flor, incapaces de seguir la planta hasta su raíz y de buscar aquí, entre barro y tinieblas, el germen de la vida. Un reproche semejante pero en sentido inverso es el que po-

demos hacer a los profesionales egresados de las aulas universitarias. Si el defecto de los intelectuales consistía en no haber pasado de la superficie de las cosas, contentándose con mariposear entre las mismas, el de los profesionales estaba en haberse quedado en las bases científicas de las cosas, en no haber ascendido a su superficie, sin lo cual no es posible su visión totalizadora. En ambos, pues, en resumen, se da el mismo fenómeno: la cultura incompleta.

Existe en los profesionales un interés limitado casi exclusivamente a las actividades científicas y prácticas. También se llega así a la cultura unilateral: se está bien versado sobre una técnica y sus adquisiciones más recientes, pero se ignora lo demás o se lo conoce superficialmente, a través de datos periodísticos o de folletín, como si en el cultivo de esa técnica quedara involucrada la cultura total. Queda así el técnico en la incapacidad de formarse una amplia y clara visión del mundo y de la vida y pierde con ello la posibilidad de sentir los mejores goces, que son los que proporciona la vida del espíritu en el terreno del arte.

Pero, ¿qué goces son éstos? Quien no los haya sentido verdaderamente alguna vez no podrá nunca amarlos. Diríase que para ellos es necesario poseer un sexto sentido, el de la estética, que la educación nos permite adquirir. Gracias a él podemos gozar escuchando los elegantes conciertos de Mozart y las solemnes sinfonías de Beethoven, las ternuras de Chopín, el moderno estilo en Debussy y el tono heroico en las óperas de Wagner. Gracias también a él podemos decifrar en poesía la sonrisa de "Mona Lisa"; la belleza y la exhuberancia de "Flora" de Ticiano; la dulzura del gesto en "El Matrimonio Místico de Santa Catalina", del Coreggio; el profundo sentido de la expresión, en "Los Amantes" de Bordone; la postura orgullosa y teatral, en el "Retrato de Carlos I" de Van Dyck; el realismo, en "La Lección de Anatomía" de Rembrandt; el contorno sensual de las formas, en "Venus y Cupido" de Velásquez; la animación, en la "Fiesta Campestre" de Watteau; la variedad del colorido en "La Pampadour", de Boucher; la riqueza del detalle en "La Muerte de Nelson", de Maclise; el arte terrorífico de Goya, el subjetivo de Piccazo y los murales revolucionarios de Diego Rivera.

En otro aspecto de la producción artística, en la escultura, me basta citar las obras de Augusto Rodín entre las

cuales "El Beso", "Estudios sobre la mano", "El Niño Pródigo", "Dorso de Mujer", "Balzac", "Eva", "Orfeo", "Fauno y Ninfa", "Adán" y el "Pensamiento", nos ofrece una estética tan colosal, que nos sentimos como anonadados ante ella. Las obras de Rodín, en su grandeza sublime, nos causan una impresión de respeto, diría casi de espanto, como las grandes obras de la naturaleza, como un macizo gigantesco cubierto de nieves cuando, colocados a sus pies, lo vamos alejarse y unirse en el infinito con el cielo.

Y qué decir de la Literatura? ¿Cómo expresar los transportes de emoción que experimenta el alma cuando se lee a Goethe en "Fausto" y a Shakespeare en "Hamlet"? ¡Cuántas observaciones exactas, cuánta enseñanza contiene esos libros maestros! Pero en ellos no hay sólo verdad; destilan también arte excelso. Esa literatura dilatada como la estepa, humana como las dolencias de la humana carne, que brota de un cerebro convulsivante con vibraciones que se pierden en el infinito; literatura surgida del pueblo, como Dostoiewski, como las flores brotan de la tierra húmeda, esa literatura es también "algo" de lo que debemos conocer en la tierra a nuestro paso por ella. Y, por fin, la pintura amena y florida, pletórica de realismo, engalanada con las sutilezas de un lenguaje metafórico y multicolor que nos da Cervantes en el "Quijote", todo esto perdido para el hombre que cree que basta en la vida con saber ganarse el pan. No. Más allá de la vida corriente, plagada de vulgaridad y de repeticiones insensatas, queda el mundo de lo genial, el de la belleza y de los valores eternos, donde el espíritu tiende su vuelo hacia el infinito, pero a donde no pueden llegar sino los que hacen un esfuerzo sincero de superación. Todos podemos conquistar ese mundo, que no abre sus puertas a los que sólo le desean, sino a los que le buscan y le sacrifican algo.

d) —**La Cultura, Vieja y siempre Nueva Arma.**—Una de las injusticias peores de los tiempos idos fue la de convertir la cultura en privilegio, muchas veces hereditario. Pero sabemos que en un cercano devenir la cultura, ampliamente desenvuelta, contribuirá poderosamente a prestar a la persona humana la dignidad de que debe estar revestida, y hará que ella cumpla sus deberes no por la coersión y el temor sino gracias a un impulso espontáneo y generoso, surgido

de la clara comprensión de los mismos. Se trabajará con placer.

En adelante, gracias a la cultura, no valdremos según lo que hayamos recibido en herencia, sino por lo que intrínsecamente seamos; y seremos lo que nos propongamos ser, en la medida en que a nuestros deseos los secunde el esfuerzo. Entonces la cultura será universal patrimonio y las esquisiteces del arte caerán sobre todas las manos tendidas, en vez de estar, como hasta ahora, en las de los menos. La cultura llegará a ser, ella también, obligación y derecho. Así quedaremos todos igualmente armados para luchar en la vida.

El médico, el ingeniero o el abogado, si no tienen amplia cultura general no son mucho más que los obreros manuales. Estamos entonces en la obligación de dignificar la existencia y nuestra actividad profesional por medio de la misma.

Nadie queda eximido de ella. Para nosotros los médicos este deber se torna más exigente porque ejercemos una profesión de alta responsabilidad moral y dotada de ilustre y viejo abolengo. Al dignificarnos por la cultura enaltecemos la profesión médica, y es nuestro deber hacerlo para impedir que algún día hubiera de desnivelarse. Ya he dicho que no basta ahora con ser un buen profesional ni que es el único deber el saber ganarse el pan; la nueva sociedad exigirá a todos los individuos amplia cultura y variada actuación social. Recordemos los médicos que fue en los laboratorios de investigación, es decir en las fuentes de la cultura científica, donde la Medicina conquistó su alto rango. Por tanto, es con el trabajo, accesible a todos, con el que alcanzaremos la cultura elevadora, accesible a todos también.