

Los maestros aprendemos, con los años de experiencia, que los alumnos no son solamente recipientes de notas, sino personalidades reales, seres dotados de capacidades diferentes, y que sus aptitudes no se reflejan "únicamente" en el resultado de un examen o en el promedio de los boletines...

Recordemos que aptitud escolar significa buenas notas, trabajo eficiente, disciplina, y que aptitud social, en cambio, representa capacidad para enfrentar las exigencias de la vida práctica sin sucumbir a las necesidades y sin desfallecer ante los infortunios.

¡A cuántos pobres niños, sin halagos familiares, sin alegrías fáciles, que llegan a la escuela primaria con un lenguaje pobrísimo y una aptitud escolar que los maestros califican de pésima, los vemos luego, fuera de las aulas, diestros en el manejo del dinero, hábiles para múltiples trabajos, capaces de enfrentar la vorágine de una ciudad sin amedrentarse... y entonces nos preguntamos asombrados, cómo pudimos calificarlos como de mentalidad insuficiente!...

No asociemos nunca, con tanta facilidad y en una forma absoluta, la aptitud escolar con la aptitud social necesaria para defenderse en la vida.

Pensemos con criterio y sin alardes teóricos. Felizmente para la condición humana, la inteligencia necesaria en la aptitud intelectual, puede no estar relacionada con la inteligencia natural, esa capacidad de adaptación, "única indispensable" para la lucha por la existencia.

JULIA H. S. DE AGUILAR.

#### LA CLASE Y LAS EXPRESIONES ORALES, ESCRITAS Y GRÁFICAS

El maestro, en su hacer diario del aula, impartiendo enseñanza, fijando conocimientos y controlando su acción formativa por diversos medios, requiere la participación activa de alumnado en el desarrollo de sus clases o de sus lecciones, surgiendo, entonces, las expresiones orales, escritas y gráficas del niño. Todos los méritos de estas expresiones están en relación directa con la acción que cumple el educador frente a sus educandos, estimulando el desarrollo de su personalidad, descubriendo y plasmando aptitudes y concretando, mediante la palabra oral y escrita, el dibujo, el ritmo y el color, todo lo que ha sido elaboración mental, en el aula de clase y en el hogar.

EL TRABAJO ORAL Y LA LECCIÓN. Asegurada la disciplina del alumnado por la actividad fecunda, por el trabajo organizado, el maestro dicta su clase, da su lección con el ejercicio pleno de su saber didáctico, despertando interés, guiando y orientando todo el hacer del grupo a su cargo. Sus alumnos actúan en conjunto o individualmente, expresando muchas veces "de viva voz" sus juicios y los resultados de su observación y elaboración.

Tras el planteamiento claro, preciso y concreto del tema o de las diversas partes del mismo, buscando ser interpretado o comprendido por la totalidad de sus discípulos, para que capten la intención y alcances de las preguntas, el maestro auscultará el instante o ambiente creado en el recinto de su hacer diario. De su penetración como psicólogo sacará, con la rapidez necesaria, las conclusiones que le permitan ubicarse ante la capacidad mental de sus niños y efectuar las adaptaciones convenientes a sus planteamientos o interrogatorios, para obtener el concurso inteligente de la mayoría.

Cada palabra, cada gesto, debe ser resultado de una actitud docente que constituya un significativo estímulo para el alumnado. Éste debe sentirse atraído, conquistado, diríase transportado en forma tal, que identificándose con su maestro, en intención y en propósito, lo mire, lo escuche, lo siga, buscando poder comprenderlo en todo sentido. He aquí la posición del educador y del educando; por ello acertado es aquello que, refiriéndose a la lección, dice Ballesteros y Sáinz: "En ningún factor de la vida de la escuela han repercutido tanto las oscilaciones en el concepto del papel del maestro, como en la lección.

'Explicando y hablando con los niños ha de demostrar el maestro que conoce la psicología infantil, pues a ella se han de acomodar la palabra, el gesto, el tema, el material. En la lección se ha de mostrar las dotes didácticas del expositor y conversador que ha de elegir, para la enseñanza, el método y las formas que cada disciplina y cada asunto requieran. Dando una clase se han de poner a prueba el dominio que el maestro posee de la materia enseñada, máxime si se tiene en cuenta que sólo cuando se conoce profundamente una cosa se puede enseñar elemental y claramente. En la lección, por último, y en el diálogo, siempre diálogo con los niños, se ha de descubrir otra cualidad semimágica que el maestro ha de poseer: simpatía, amenidad, atracción, alegría, sugestión, misterio si se quiere: todo eso que nos hace sentirnos encantados de la charla de una persona y que no sabríamos explicarnos en qué consiste... He

aquí por qué la capacidad, cultura y sensibilidad del maestro han de ser indiscutibles".

Es precisamente destacable la necesidad de que este trabajo del niño en clase, respondiendo oralmente, participando directamente como verdadero actor de su cultura, aprehendiendo los conocimientos, sea racional, metodizado, útil en extensión y profundidad, rico en cantidad y en calidad. Pero no puede discutirse que todo esto depende de cómo el maestro actúe. Tengamos en cuenta que "un buen maestro no se lanza a explicar una lección sin más elementos que la indicación del horario y la guía del programa. Las lecciones ocasionales podrán ser defectuosas, pero una lección prevista no debería serlo. Para ello es preciso prepararla. Preparar una lección es meditar sobre el tema y consultar textos; es elegir el material y prepararlo a su vez; es anotar advertencias y recordatorios; es recurrir a ejemplos y comparaciones para cuando llegue la lección a un punto determinado. Todo ello sin contar con los elementos imprevistos que el azar, los acontecimientos y aun las palabras y fantasías de los alumnos pueden aportar".

Tales son las características generales de la lección que debe dar el maestro, para que la participación del niño en este trabajo, aquí cumplido oralmente, signifique una clase interesante, movida, verdadera expresión de actividad con sentido de vida y para la vida. Lección que, inspirada en una enseñanza integral, empieza desde el mismo instante en que el maestro se presenta ante sus alumnos, como un modelo en alíño y un ejemplo en el gesto y en la palabra.

"Desde el punto de vista escolar tenemos: de un lado maestros, del otro alumnos. El éxito de la educación dependerá de las cualidades personales de unos y otros y de las relaciones de conveniencia que se establezcan entre ellos. Los maestros deben poseer tres cualidades esenciales: la ciencia psicológica, la técnica y la vocación. Los alumnos serán considerados como seres vivientes, sometidos a leyes naturales rigurosas, susceptibles de un desarrollo limitado en rapidez, en extensión y en duración. Corresponde al maestro que sigue siendo el factor principal del problema, crear el medio favorable al desarrollo del niño. Es a él a quien incumbe el deber de "conocer" a su alumno y de adaptar sus medios, teniendo en cuenta el objetivo que debe ser alcanzado".

Téngase en cuenta todo esto para evitar la lección frustrada, la clase estéril, en un ambiente frío, pobre en sugerencias, y plagada de ausencias... Para que el alumno no se aleje espiri-

tual y mentalmente, para que no se canse y busque por sí, la forma de pasar el tiempo, olvidando a quien, siendo su maestro, resulta ser ignorado ante su misma presencia. El trabajo oral del niño en clase, su expresión oral, tiene que ser resultado de elaboración, de asociación, tras una observación consciente, una atención interesada. Así dirá lo que vió, manifestará lo que habiendo llegado a ser imágenes en su mente le ha provocado innumerables sugerencias, planteará problemas, hará indagaciones, discutirá sus puntos de vista.

El maestro, escuchando, observando, animará, aclarará dudas, corregirá fallas... Dirigirá la ejercitación del vocabulario y de la elocución, propenderá al enriquecimiento del lenguaje y la expresión clara, por medio de la palabra justa, de la dicción correcta. Buscará que el alumno perfeccione su estilo personal y embellezca su decir, con armonía, con ritmo, con evocaciones naturales, sencillas pero ricas en sugerencias... Que se despoje de aquellas inhibiciones que se producen por el temor o la timidez de quien no sabe hablar...

**EL TRABAJO ESCRITO.** En esta tarea hallamos al alumno frente al pizarrón o encerado y frente a su cuaderno único.

**El trabajo en el pizarrón o encerado.** Tiene un valor pedagógico bien definido. En él concurren, evidentemente, la voluntad y el deseo del alumno para realizarlo, pone en juego entonces una especial atención, desde que se siente controlado directamente por su maestro y observado, profundamente, por sus condiscípulos. Preciso es comprender el instante psicológico que vive el escolar hasta llegar al pizarrón, desde el mismo momento en que es llamado por su maestro para efectuar un trabajo al frente de la clase. Al incorporarse para recorrer el corto trecho que lo separa del pizarrón, el niño, en un verdadero esfuerzo introspectivo, se esmera por dar todo lo que puede y demostrar cuánto sabe, volcándolo en todos y cada uno de los trazos y símbolos que la tiza irá dibujando. Su obra quedará documentada, denotando un hacer propio, pleno de veracidad y originalidad. Allí, la palabra y la frase, el número y los cálculos, los gráficos y las figuras, revelarán cómo ha comprendido y cuánto ha asimilado de la lección escuchada o el tema estudiado.

El niño que pasa a trabajar en el pizarrón o encerado, sabe que tiene que hacer las cosas bien, al instante y con seguridad, pues de inmediato es fiscalizado por el maestro y por los condiscípulos. Esta labor tiene, pues, un significado que el maestro debe saber apreciar en toda su proyección; representa la expresión de un proceso mental de elaboración que se cumple en

un breve tiempo, mucho menor que el empleado para el trabajo en el cuaderno único y que, por esta misma razón, impone al niño un esfuerzo particularmente especial, desde el punto de vista anímico e intelectual. Es quizá el instante en que realmente expresa lo que aprendió, con tanta fidelidad como cuando responde oralmente a una pregunta. En ambos casos se produce, de inmediato, casi simultáneamente, la intervención de quienes presencian su actuar. Por el trabajo que efectúa el educando en el pizarrón, el maestro tiene la revelación instantánea de la medida en que se ha aprovechado su enseñanza y, por su intermedio, puede deducir la conveniencia de insistir en una explicación o de encarar nuevos aspectos de su lección.

Igualmente es recurso eficaz para realizar una rápida recapitulación de lo tratado o para fijar mejor los conceptos, alternando con el trabajo oral. Los trabajos en el pizarrón o en el encerado, deben efectuarse diariamente y serán realizados previamente a los del cuaderno único, sobre todo cuando se trate de ejercitación de Matemáticas y de Lenguaje.

**El trabajo en el cuaderno único.** Pone de relieve la labor personal, independiente, del alumno. La misma presenta dos aspectos que surgen del lugar y la forma en que se cumple: en el aula de clase y en el hogar.

**El trabajo en el aula de clase.** La tarea escrita en el cuaderno único, debe efectuarse en clase en el momento, oportunidad y extensión que el desarrollo de la unidad o motivo de trabajo así lo exijan, para la fijación y afirmación del conocimiento y de acuerdo con las posibilidades del nivel mental de la clase para cumplirla sin dificultades.

Estas realizaciones constituyen una prueba de la asiduidad en el trabajo, del esfuerzo de atención y de la capacidad de los alumnos. El cuaderno único (aunque esté desdoblado en "número uno" y "número dos") ha de ser una historia fiel de la actividad del alumno y de sus progresos y en este sentido es más expresivo si conserva sus tropiezos y vacilaciones. El conjunto de trabajos que obran en un cuaderno, permite tener de cada educando una verdadera "anamnesis" o visión retrospectiva de su hacer, en la adquisición de los conocimientos y de las etapas evolutivas en sus formas de expresión escrita. El maestro cuenta así con un punto de partida para la observación y "el seguimiento" de los progresos experimentados en sus alumnos en distintas etapas del curso lectivo.

A través de los distintos trabajos de expresión, considerándolos cualitativa y cuantitativamente, podría confeccionarse "la

**curva de expresión y rendimiento"** de cada alumno para determinadas asignaturas: Matemáticas, Lenguaje, Geografía, Historia, etc., y dentro de éstas, para ciertos temas, como operaciones aritméticas y geométricas, interpretación y solución de problemas, ortografía y redacción, dibujos y esquemas geográficos e históricos. Pero para que toda esta importancia y méritos de los trabajos efectuados en clase sean realmente valederos, es necesario que el maestro, organizador, guía y orientador de esta labor, actúe con criterio, con método y verdadera visión docente, al disponer su realización y efectuar su contralor. A efectos de lograr una mayor racionalización en el proceso de preparación, ejecución y supervisión, es preciso cumplir las siguientes etapas:

**I. Lección o clase sobre el tema.** Estimulando la observación, la elaboración, la asociación y la expresión oral, el maestro tiene que dirigir a sus alumnos para que aprendan a observar, a mirar, a escuchar, a tocar, a experimentar.

Cuando el niño ha captado con claridad el asunto enseñado, es decir que tiene conciencia del mismo, puede efectuar una expresión correcta. De este modo, ante la pregunta oportuna, clara y precisa, el alumno expresará oralmente la idea que se ha formado, manifestará conscientemente su juicio, su concepto sobre el conocimiento adquirido. El maestro tiene, así, un índice de rendimiento.

**II. Trabajo escrito en el pizarrón.** Si se trata de temas de Matemáticas y Lenguaje, comprobar por este medio si el conocimiento está suficientemente fijado, aclarando dudas y resolviendo dificultades.

**III. Trabajo escrito en el cuaderno.** Ya afianzados los conceptos fundamentales o básicos del tema o asunto enseñado, se hará trabajar al niño en el cuaderno. Entonces es preciso tener presente aquello de "Dado el estímulo y en conocimiento de que la clase domina la relación y los elementos integrantes de la situación problemática presentada, debemos dejar que cada uno actúe solo, según sus medios, su ritmo y posibilidades. Que cada uno use sus propias fuerzas. El niño debe ser núcleo protagonista de la acción educativa. El maestro debe darle tiempo, dejarlo actuar, pensar, errar, acertar..." Con esta concepción del trabajo individual, propio del niño, se indicará la tarea escrita.

En Matemáticas, al dar operaciones aritméticas, no habrá de concretarse solamente a comprobar si sabe el mecanismo para su realización sino también qué uso hace de él para la solución de

un problema. Su conocimiento no habrá de servirle únicamente para vencer las dificultades de la operación; es preciso que sepa cuál es el sentido o verdadero significado de la suma, la resta, la multiplicación y la división. Al dar problemas aritméticos o geométricos, recurso fundamental para la visualización y adquisición integral de los conocimientos, deberá tenerse muy en cuenta que, en todo momento, significarán "instantes prácticos de la vida diaria". Por esta razón reunirán las siguientes cualidades:

Sencillos en su contenido; concretos en su concepto; actualizados en sus datos; originales en su fondo y forma e interesantes en el asunto planteado.

Al mismo tiempo deberá recordarse que en estos trabajos tendrá que privar sobre la cantidad, la **calidad** de los mismos.

Cumplida la tarea es preciso proceder a su inmediata corrección, contemplándose la posibilidad de que, en ningún caso el alumno quede sin tener la seguridad de que ha trabajado bien o saber la causa de su error. Este procedimiento debe ser la **norma para la corrección de todos los trabajos en el cuaderno único.**

En Lenguaje, todas las tareas mantendrán el propósito que encierra la enseñanza de esta asignatura: lograr que el alumno hable y escriba correctamente, mediante el mejor conocimiento de nuestro idioma.

**Ortografía.** En todos los casos los trabajos propenderán a la fijación de las reglas, luego de su enseñanza por el método visor-audo-motor-gnóstico. Se buscará en toda forma el uso de las palabras de dudosa ortografía, en oraciones. Se corregirá, en su oportunidad, haciendo notar el error mediante la escritura correcta de la palabra al margen o al pie de cada ejercicio.

**Redacción.** Serán trabajos breves, sobre temas plenos de sugerencias, que despierten el interés y la emotividad de los educandos y que mantengan una estrecha relación con los centros de interés y los temas de desenvolvimiento. Su corrección tenderá a lograr la mejor claridad de los conceptos, el buen uso de los vocablos, respetando la expresión personal del alumno.

**Gramática.** Serán ejercicios variados, aplicando las funciones gramaticales para asegurar su uso correcto en la oración y no su conocimiento aislado. No serán extensos para facilitar su corrección inmediata y completa.

Los trabajos vinculados con las asignaturas de Desenvolvimiento, serán igualmente breves, con un sentido que estimulen

el interés, la curiosidad, la observación y el razonamiento. Deberán "plantearse situaciones problemáticas a tono con los temas enseñados, para deducir cómo se conduce el alumnado ante circunstancias diversas, poniéndolo en actitud de investigador y no de repetidor de nombres". Se dará preferencia a los cuestionarios breves, racionalmente preparados por el maestro, para que el alumno pueda responder aplicando sus conocimientos derivados de las observaciones hechas y de los estudios cumplidos.

Los mapas servirán para juzgar en ellos, no el dibujo en sí, sino la relación, proporción y ubicación de sus elementos; igualmente serán considerados los gráficos y esquemas. Como en todos los casos, se procederá, indefectiblemente, a su corrección para que el niño tenga una idea exacta de la valoración que el maestro ha hecho de su esfuerzo y de su empeño por cumplir con su tarea inteligentemente y para estimularlo a superarse.

Igualmente es preciso que el maestro al disponer la realización de un trabajo en el cuaderno único y al corregirlo, haga indicaciones y sugerencias necesarias para que el educando se acostumbre a realizarlo con prolijidad y orden. Estos trabajos serán numerados y fechados y si es posible irán separados de los del día siguiente y de los realizados en el hogar, por una línea continua, de modo que puedan reconocerse fácilmente los que pertenecen a cada tipo. La corrección efectuada por el maestro tendrá la intención de salvar errores y no creará en el alumno una impresión deprimente, humillante. Las leyendas que se coloquen serán breves, instando a una superación constante y **nunca** para que el educando se forme el concepto de que ha fracasado en su intento de cumplir con su tarea o que es incapaz de realizarla.

**El trabajo en el hogar.** Como toda la tarea que se indique debe tener un sentido, un propósito que evidencie una continuación de la labor del aula. Será breve y útil, evitándose el exceso y lo intrascendente. "Nunca el deber por el deber ni la tarea como castigo o penitencia".

Debe tener presente el maestro que el alumno tiene que actuar solo en su hogar, desempeñándose de acuerdo con sus posibilidades y conocimientos.

Estímase conveniente tener en cuenta las siguientes sugerencias al dar la tarea para el hogar:

1º— Que sea una proyección de la labor del aula, por la aplicación de técnicas aprendidas, para fijar conceptos y para complementar lo ya realizado.

- 2º — Que esté acorde con la preparación que posee el nivel medio del alumnado para que todos puedan ejecutarla con interés y capacidad, sin recurrir a extraños, desvirtuándose entonces su originalidad.
- 3º — Que se distinga por su calidad, no por su cantidad, para que no incida en el tiempo libre del niño.
- 4º — Que permita su corrección en el más breve tiempo, para que el maestro no ocupe en esta tarea el destinado a su clase.

Como consideración final e importante sobre lo que esencialmente debe ser el cuaderno único, verdadera documentación de las expresiones escritas y gráficas del niño, cabe destacar que el conjunto de sus realizaciones, por su forma, por sus valores intrínsecos, por su originalidad y por su conjunto armónico y estético, tendrá el mérito de constituir el reflejo real de la personalidad del niño, en plena evolución hacia el ideal que nuestra escuela debe formar, sobre la base de la responsabilidad, la honestidad y la laboriosidad en el cumplimiento del deber.

RUBÉN U. BENCHETRIT.

#### ALGUNOS ASPECTOS DE UNA VISITA A LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE NEBRASKA (U. S. A.)

La facilidad que significó el hecho de haber obtenido una beca de la Asociación Argentina de Carreteras, para realizar estudios de ingeniería civil relacionados con el ensayo de materiales, con vistas a su aplicación a las obras viales, me permitió visitar varios importantes laboratorios especializados en el tema, y también algunas universidades de distintas partes del país, entre fines de octubre de 1955 y enero de 1957.

Aunque la principal actividad desarrollada tuvo vinculación directa con el Laboratorio de Ensayos e Investigaciones del Departamento Vial de aquel Estado, por la naturaleza de los estudios realizados, y también por curiosidad, fué bastante frecuente mi interés por conocer y apreciar algunos de los aspectos de las actividades universitarias y de la vida estudiantil que se desarrolla en el "Campus" central de la Universidad.

La Universidad de Nebraska está sostenida por el Estado, pero recibe constantemente donaciones de parte de personas de fortuna, y de ex alumnos, que han permitido construir modernos y bien dotados edificios para sus facultades, escuelas y laboratorios.

La población escolar es de aproximadamente 10.000 alumnos, y sus facultades y edificios están distribuidos en tres "campus" distintos. Uno de ellos, para las facultades de Medicina, Odontología y otras, en la ciudad de Omaha, que es el mayor centro de población del Estado. Otro, de aproximadamente 80 hectáreas a sólo 3 cuadras del centro comercial de la ciudad de Lincoln, capital del Estado. En él funcionan, dentro de un gran parque, la Biblioteca Central y las facultades de Artes y Ciencias, Administración Comercial, Ingeniería y Arquitectura, Derecho, Educación, y las escuelas de: Enfermeras, Periodismo, Obra Social, y Bellas Artes, y además las residencias y comedores estudiantiles, Sindicato de Estudiantes (Student Unión) y Stadium. Por último, el "campus" de aproximadamente 130 hectáreas, correspondiente a la Facultad de Agronomía y Veterinaria, una de las más importantes de los Estados Unidos, situado dentro de los límites de la ciudad capital, pero alejado del centro, con sus estaciones y chacras experimentales, su laboratorio para ensayo de tractores que es famoso, y único oficial en el país del Norte y su Escuela de Lechería.

Llama la atención del visitante la gran cantidad de alumnos extranjeros que concurre a esta Universidad. Algunos europeos, muchos hindúes, varones y mujeres, estas últimas siempre ataviadas, aun en invierno, con sus trajes típicos, muchos turcos, asiáticos, centro y sudamericanos y un argentino. Este último, estudiante de ingeniería.

Es interesante destacar aquí que la Universidad de Nebraska, por mutuo acuerdo con el gobierno turco, mantiene en dicho país una misión permanente de aproximadamente 30 personas, entre profesores y especialistas, con el objeto de desarrollar en Turquía una Facultad de Agronomía organizada de acuerdo al modelo de su similar de Nebraska.

Ya en otro orden de ideas y con referencia a nuestro perfeccionamiento técnico, cabe decir que, después de haber permanecido 15 meses en los Estados Unidos, de haberlo recorrido entre ambas costas y de haber visitado varios de sus centros de estudio, llama poderosamente la atención el escasisimo número de profesionales argentinos, de las distintas

carreras, enviados por nuestro país para perfeccionar allí sus conocimientos. Frente a esto se destaca la preocupación del gobierno de Brasil, en ese mismo sentido. Evidentemente, éste es un aspecto que ha sido grandemente descuidado por nuestro país.

Las distintas facultades y escuelas que funcionan en el campus central, se encuentran distribuidas en él y vinculadas por medio de calles internas. Grandes playas de estacionamiento para automóviles, la principal de unas 3 cuadras de largo por una de ancho, y las calles internas, están literalmente atestadas de vehículos pertenecientes a profesores y alumnos. En mayor proporción, claro está, por su número, de los últimos.

En lo que sigue, pasaremos a exponer, en forma resumida, algunos de los aspectos que se ha tenido oportunidad de observar en el contacto realizado con la Universidad. A pesar de haber visitado las distintas facultades y laboratorios que la componen, las observaciones se referirán principalmente a aspectos relacionados con la Facultad de Ingeniería y Arquitectura, ya que en este caso, en razón de haber asistido a clases de algunas de las materias vinculadas con nuestra especialidad, haber visitado más detenidamente sus laboratorios y haber concurrido a conferencias, cursillos para postgraduados, etc., se han podido obtener informaciones e impresiones más firmes que en las simples visitas de observación realizadas a las demás facultades. Más adelante se expondrán también las observaciones relacionadas con la vida estudiantil, tales como pudieron ser apreciadas en las residencias y comedores estudiantiles.

**Programa de estudio.** — En general, el programa formal, analítico, dividido en bolillas, no existe en forma oficial. El mínimo, para la materia de que se trate, se reduce a una descripción general de aquélla, en unos pocos renglones, quedando la parte de detalles, profundidad, etc., bajo entera responsabilidad del profesor que, en ese sentido, tiene completa libertad para dictar el curso que le ha sido confiado, en la forma que estime más conveniente.

Como es sabido, para las distintas especialidades de la rama de ingeniería, la carrera está dividida en dos ciclos. Uno de cuatro años, al cabo de los cuales el alumno recibe el título de Bachelor en su especialidad. El segundo ciclo, cursos para graduados, requiere por lo general dos años más de estudios, al cabo de los cuales se obtiene el título de Master.

En general, para el primer ciclo citado, el desarrollo de las materias no varía mayormente año tras año. En cambio, para las materias que corresponden al segundo ciclo, el desarrollo queda principalmente librado al interés de los alumnos por determinados temas, y también al tema de investigación que en esa oportunidad esté realizando el Profesor.

**Clases.** — Son, por lo general, de asistencia obligatoria, y se nota una participación activa del alumno en el desarrollo de las mismas. El alumno conoce, con una clase de anticipación, el tema que será desarrollado en la clase siguiente. El profesor lo indica, y señala la parte del texto, o textos, en que el tema puede ser consultado. Continuamente el profesor hace preguntas, y anima también a los alumnos para que a su vez las formulen durante el desarrollo de la clase.

En cuanto a las clases prácticas, que se realizan en los laboratorios, se desarrollan de acuerdo con un temario que se da a conocer a los alumnos al iniciarse los cursos, y donde figura cada trabajo, la fecha en que el mismo debe ser realizado por los distintos grupos de alumnos, y la fecha de entrega del correspondiente informe. Respecto a esto último cabe decir que, con el objeto de ejercitar en el alumno la noción de responsabilidad, en algunos institutos se establece una cierta penalidad, en la calificación que merece el informe y trabajo en general, por cada día de atraso respecto a la fecha de presentación establecida. Por ejemplo, si el trabajo correctamente realizado y entregado en término merece 10 puntos, la penalidad establecida puede ser de 2 puntos por cada día de demora respecto a la fecha de entrega.

Los trabajos prácticos de laboratorio se realizan por grupos de 2 a 4 alumnos. En cambio, en los cursos correspondientes al ciclo superior, los trabajos se realizan casi siempre en forma individual.

**Películas y diapositivos como material ilustrativo de las clases.** — Tanto las películas, generalmente sonoras y en colores, de 16 mm., como los diapositivos, en blanco y negro, o en colores, generalmente de 35 mm., están muy difundidos como material de enseñanza.

La Universidad de Nebraska, como otras de aquel país, cuenta con un Departamento que se ocupa de mantener, clasificadas, las películas o diapositivos adquiridos por las facultades, gestionar el préstamo en los casos necesarios, o alquilarlas a firmas especialistas.

Muchas organizaciones comerciales e industriales facilitan las películas sin cargo, ya que les sirven al mismo tiempo como material de propaganda o promoción del uso de los productos que venden o fabrican.

Las firmas que se dedican a la venta, alquiler o préstamo de estos materiales ilustrativos para las clases, se agrupan en la National Audio Visual Association Inc. En el boletín que dicha sociedad edita figuran los miembros de la misma, sus direcciones, y la rama a la que se dedican, dentro del campo que comentamos. Un valioso elemento de consulta lo constituye la publicación *Educational Film Guide*, grueso volumen editado por The H. W. Wilson Co, de New York, donde se indican los títulos de las películas de carácter didáctico disponibles en los Estados Unidos, duración, resumen de su contenido, lugar donde pueden ser obtenidas, costo o alquiler, etc.

En cuanto a los diapositivos, como dijimos anteriormente, son de uso muy corriente y se emplean para ilustrar resultados de experiencias, gráficos, cuadros de valores, equipos de trabajo, etc. Muchas veces el profesor posee una colección privada de diapositivos, correspondiente al tema de su especialidad. Otras veces los obtiene en carácter de préstamo, en el archivo del correspondiente Departamento de la Universidad. Una publicación similar a la que citamos antes para las películas, denominada en este caso *Slides and Film Strips Guide* ilustra sobre el material disponible en este campo. La firma Eastman Kodak Company ha publicado un folleto titulado *Slides and Film Strips* que trata de la preparación de diapositivos para proyección.

No es necesario insistir aquí sobre algunas de las ventajas de estos auxiliares de la enseñanza. Permiten ilustrar aspectos de la misma en forma clara, precisa, atrayente, y sin las pérdidas de tiempo que ocasiona una descripción oral, que puede ser incompleta, o de un dibujo esquemático realizado en la pizarra. Con todo, debe tenerse siempre presente que, tanto las películas como los diapositivos, son sólo auxiliares de la enseñanza, valiosos si se quiere, pero no debe pretenderse suplantar con ellos a la información, método y experiencia del profesor en el desarrollo de los temas.

**Exámenes.** — Dado que, corrientemente, las distintas materias, o partes de ellas, se desarrollan en un semestre, en lugar de un año como es de práctica entre nosotros, los exá-

menes, que por lo general son escritos, se toman al final del semestre. En algunos casos, sin embargo, no se rinde examen final. Esto sucede cuando el alumno es calificado en base a exámenes parciales —tomados a medida que avanza el curso—, a su rendimiento en los trabajos prácticos de laboratorio, y a informes que debe preparar como labor de síntesis bibliográfica realizada sobre temas fijados por el profesor, o sobre temas elegidos por el alumno, con el asesoramiento del personal de la cátedra.

En algunos casos se ha fijado, para determinar la calificación final correspondiente a una materia, un peso del 50 % al promedio de las calificaciones de exámenes parciales, 20 % a la obtenida en los trabajos prácticos de laboratorio y 15 % a cada uno de los dos informes especiales (uno con tema fijado por el profesor y otro en el que el alumno elige el tema).

**Aspectos de la vida estudiantil en la residencia y comedor para alumnos.** — En uno de los extremos del "campus" central se encuentra el comedor y la residencia para alumnos varones, y separada de ésta, la residencia para alumnas. La mayoría de los edificios destinados a estos servicios son de construcción reciente, modernos y con grandes ventanales. Dentro del campus, esta parte de la edificación se conoce con el nombre de Selleck Quadrangle. Los servicios que comentamos se encuentran bajo el control de un Director que es responsable de los edificios y de su mantenimiento, del funcionamiento del comedor y de la administración general de estas actividades.

El Selleck Quadrangle, en la parte de dormitorios, está dividido en 16 secciones, con capacidad aproximada de 50 alumnos cada una. Cada una de estas secciones tiene un Consejero que vive en ella, y cuya misión consiste tanto en prestar toda la ayuda posible al alumno en sus problemas universitarios y actividades sociales, como en mantener en perfectas condiciones la sección del edificio bajo sus órdenes, siendo por otra parte responsable de la conducta general de los alumnos sometidos a su jurisdicción.

**Habitaciones.** — Por lo general cada habitación está ocupada por dos alumnos, que son responsables, en todo momento, de la limpieza, orden y condiciones generales de la misma. Diariamente deben tender sus camas y ordenar la habitación. Dos veces por semana las mucamas realizan el servicio com-

pleto de limpieza, pero los alumnos residentes saben que aquéllas tienen orden de no efectuar limpieza en habitaciones desordenadas.

Con el objeto de evitar los peligros de incendio, los malos olores, etc., se prohíbe tener en las habitaciones todo utensilio de cocina, excepto una cafetera. Asimismo, y por iguales razones, se aconseja a los alumnos no tener comestibles en las habitaciones durante tiempos largos.

**Comedor.** — Es amplio, moderno y bien iluminado. Funciona con menú fijo, todos los días menos los domingos por la noche, en que el personal que atiende la cocina descansa.

Las tarjetas para invitados cuestan 0,45, 0,75 y 1,15 dólares para el desayuno, almuerzo y cena, respectivamente. El alumno residente abona, por los tres, aproximadamente 1,50 dólares por día. La pensión mensual, por comida y alojamiento, cuesta aproximadamente 70 dólares. Estos costos, en los Estados Unidos, deben ser considerados económicos. Una idea de ello lo dará el hecho de que el salario de un obrero sin oficio, palero por ejemplo, es del orden de los 250 dólares mensuales.

A la hora establecida para las comidas, los alumnos que van llegando retiran, por turno, su bandeja, cubiertos y servilletas de papel. Al mismo tiempo se hacen marcar el carnet de abono y, al pasar frente a las comidas colocadas en mostradores adecuados, recubiertos de acero inoxidable como las demás instalaciones y utensilios destinados al manejo de los alimentos, van retirando los distintos platos correspondientes al menú del día y los colocan sobre sus bandejas. Al final del recorrido retiran su copa de leche, té o agua, únicas bebidas que expende el comedor, y se dirigen a buscar ubicación en mesas largas, que tienen capacidad para unas 20 personas cada una. Al finalizar la comida, las bandejas, platos, cubiertos, etc., quedan sobre las mesas, de donde las retiran los alumnos que, para aliviar sus gastos de comida y alojamiento, trabajan en esas tareas, o en otras vinculadas al funcionamiento del comedor, durante 1 ó 2 horas diarias. Mientras realizan dichas tareas visten pantalón de traje y saco blanco almidonado, con cuello cerrado. Muchos alumnos realizan estas tareas, y con referencia a ello cabe decir que los prejuicios que a veces nosotros tenemos sobre estas pequeñas cosas, allá no existen y se consideran como cosas normales que a nadie llaman la atención.

Los platos no pueden repetirse, dado que el comedor, como todas las otras instalaciones, funciona con muy pequeño margen de diferencia entre lo que resulta como valor de costo y lo que se cobra a los alumnos.

Constantemente recorren el comedor las personas encargadas de solucionar los pequeños problemas de los estudiantes relacionados con este servicio.

La vestimenta diaria para concurrir al comedor es la misma que la que corrientemente llevan en clase. Es decir, pantalones de vaquero ("blue jins"), de loneta azul, camisas de sport, sin corbata, pullovers, camperas, etc. y zapatos lustrados. Esto último se hace notar especialmente a los alumnos. En cambio, los domingos a mediodía se exige camisa de vestir, con corbata, y traje de calle. Personal especialmente dedicado a esto, generalmente alumnos, tiene a su cargo la tarea de hacer cumplir las disposiciones referentes a vestimenta en el comedor.

En general, el alumno universitario viste allá con ropa menos formal que entre nosotros. La diversidad de vestimenta y de colorido es prácticamente ilimitada.

El horario de atención en el comedor, como en las demás dependencias y en general en toda la vida del país, se cumple rigurosamente. Los alumnos que llegan tarde, no importa si la tardanza es de un solo minuto respecto a la hora de cierre, no son atendidos.

**Servicio de correos.** — En el mismo edificio que funciona el comedor se encuentra el lugar destinado a las casillas de correos abiertas, sin puerta ni llave alguna, que cada residente comparte con su compañero de habitación. La correspondencia se distribuye una vez por día, generalmente por la mañana. Los diarios y los paquetes de compras efectuadas en la ciudad, llegan también al mismo lugar. No se permite la entrega directa al alumno en su habitación, ni la visita de vendedores, excepto en el caso de que se hubiese concedido una autorización especial.

Las habitaciones tienen teléfonos desde los cuales pueden hacerse llamadas locales y recibir también llamadas desde larga distancia, aunque no hacerlas.

**Facilidades para el lavado y planchado de ropa.** — Para los alumnos que lo deseen, existen en el subsuelo del edificio un servicio de lavarropas y secadoras automáticas, que funcionan al introducir en ellas una moneda. Por 0,25 dólar se

puede lavar la carga corriente correspondiente a una máquina y otro tanto cuesta secarla.

Los alumnos que no deseen ocuparse de estos problemas, pueden enviar la ropa a su casa o a una lavandería autorizada. Asimismo, se dispone de tablas de planchar para aquellos que deseen hacer uso de ellas.

**Protección de la propiedad.** — Para proteger la propiedad de los residentes y las instalaciones de los edificios, durante la noche existe vigilancia de policía uniformada.

**Daños a edificios.** — Los daños causados a los edificios del Selleck Quadrangle deben ser rápidamente puestos en conocimiento del correspondiente Consejero. A los efectos de que los alumnos se acostumbren a enfrentar la responsabilidad de sus actos, y también para aumentar el incentivo en la comunicación inmediata de los daños causados, la organización tiene establecidas distintas categorías de daños, a saber:

1) Daño accidental realizado sin violación de las reglas establecidas. Si es puesto en conocimiento de las autoridades, sólo se cobran los gastos de materiales. No se cobra la mano de obra necesaria para efectuar la reparación.

2) Daño accidental realizado violando las reglas. Si es informado se cobran los materiales y la mano de obra.

3) Daño intencional y/o no comunicado. Se cobran los materiales, mano de obra, y también una multa que, en cada caso establece la Dirección.

**Invitados.** — Existe también un reglamento a cumplir por parte de los invitados, varones o mujeres. Los visitantes varones pueden dormir en los dormitorios para alumnos si hay lugar y si el Consejero ha sido previamente informado. No pueden hacerlo las visitantes mujeres, en los pabellones destinados a los varones. Las madres de los alumnos pueden visitar a sus hijos en las residencias estudiantiles, en cualquier momento, aunque se sugiere que ello se haga preferentemente durante las horas del día. Las visitantes invitadas pueden concurrir a las habitaciones de los estudiantes entre las 9 y las 17 horas, siempre que el Consejero haya sido puesto sobre aviso de la visita antes de que aquélla concurra al área de residencia. Después de las 17 aquellas visitas deben ser atendidas en el hall de cada sección, y para media noche, como máximo, ya deben estar fuera del edificio.

**Otras facilidades.** — Los estudiantes, conjuntamente con personal de la Universidad, tienen participación en la direc-

ción de distintas actividades relacionadas con la vida estudiantil en la residencia. Así por ejemplo, existen comisiones dedicadas a:

- a) **Estudio.** Trata de mejorar el standard de estudios de los estudiantes, se preocupa por mantener un alto índice de concurrencia a clases, y presta ayuda a los que, por una u otra razón, hayan podido quedar retrasados, o tienen dificultades para entender algunos temas. Asimismo esta comisión se preocupa por mantener al día un fichero de exámenes tipos, que pueden ser consultados por los alumnos, tanto para los exámenes parciales, como para los finales, para la mayoría de las materias. Estos exámenes tipos muestran a los alumnos la forma de desarrollar los temas, la mayor o menor importancia que se asigna a las distintas partes de la materia, etc. Por supuesto que no constituye un sustituto del estudio, ya que los temas, en cada oportunidad, se cambian, de acuerdo a lo dispuesto por el profesor y las autoridades del Departamento de la Facultad de que se trate;
- b) **Deportes.** Existen alrededor de 100 actividades distintas y se alienta al alumno para que por lo menos practique una de ellas;
- c) **Actividades sociales.** Se ocupa de la organización de cenas, bailes, baile de primavera, etc.;
- d) **Otras actividades.** Tiene a su cargo la organización de pequeños clubes internos dedicados a: banda de la Universidad, filatelia, fotografía, coro, periódico estudiantil, ajedrez, etc. Además, si el interesado no encuentra entre las existentes la actividad de su predilección, puede proponer y ocuparse de la formación del club correspondiente, o solicitar ayuda a personas experimentadas en aquélla, para que así se haga.

**El Sindicato de Estudiantes (Student Union).** — Es una organización estudiantil, con sede en un espacioso edificio de varios pisos perteneciente a la Universidad, que se ocupa del desarrollo de actividades culturales, educacionales, recreativas y sociales. El edificio consta de varios comedores, biblioteca, salón de conferencias, salas de entretenimientos, de baile, y otras dependencias.

Aproximadamente 400 estudiantes constituyen las distintas comisiones y subcomisiones que planean y presentan variados programas en sus respectivas especialidades.

ALBERTO S. C. FAVA.

## LA INTROSPECCIÓN JUVENIL

A diferencia de lo que ocurre con el estudio del niño, los medios de que disponemos para conocer la vida mental de los jóvenes pueden utilizar, en diversa medida, la introspección del sujeto que se observa a sí mismo; ésta vuelve a encontrarse tanto en la investigación mediante cuestionarios como en el diario íntimo o aun en la experimentación. Es, pues, indispensable saber en qué condiciones funciona en los adolescentes la introspección, antes de examinar cada uno de los métodos de la hebelogía. Un análisis así es tanto más necesario cuanto que la cuestión acerca del valor de la introspección no se plantea aquí de la misma manera que en la psicología del adulto. De suerte que, antes de enunciar un juicio de orden metodológico, es conveniente plantear lo más exactamente posible los términos del problema.

I. La posibilidad de su empleo. — Los adolescentes son capaces de analizarse. Es éste un hecho capital que, en nuestra opinión, debe presidir toda la elaboración del método de investigaciones en hebelogía.

Es al comienzo de la adolescencia que aparece esta función compleja cuyos elementos esenciales conviene discernir<sup>1</sup>.

Se sabe que la introspección supone el desdoblamiento del individuo pensante que se convierte en el espectador de su vida mental. El ser es capaz de observar los estados de su conciencia casi en el momento en que se producen. Esta actitud espectacular es el elemento fundamental de la introspección juvenil, pero no el único.

El adolescente puede distinguir estados mentales que antes confundía. Opone un sentimiento a otro, o un sentimiento a una creencia; acerca dos ideas como lo haría con dos objetos. La adquisición de un vocabulario apropiado facilita su trabajo de análisis. Le es posible aislar, primero a pedido del adulto y pronto por propia iniciativa, los hechos de conciencia suscitados por el espectáculo de la vida cotidiana, las lecturas, las primeras experiencias personales. Se puede pre-

1. Nos limitaremos aquí al examen de la introspección juvenil desde el punto de vista metodológico. Sobre las relaciones del autoanálisis con la afirmación del yo, v. M. Debesse, *La crise d'originalité juvénile*, cap. V y VI.

guntarle, por ejemplo, lo que piensa o siente cuando el viento sopla con violencia, cuando suena la señal de la salida de la escuela; responde sin dificultad, puesto que dispone ya de toda una experiencia de esas conmociones de la afectividad o de la inteligencia por elementos exteriores.

La introspección juvenil supone igualmente que la actividad mental, que existía ya en el niño, es percibida desde ahora como una realidad, a igual título que la realidad exterior: la vida interior se enriquece y se organiza poco a poco, y el ser adquiere el poder de ocuparse de sí mismo.

Además, refiere a su yo todos los datos de la vida mental. Al análisis se agrega un sentimiento de posesión que da más cohesión a la conciencia y tiende a individualizarla.

Finalmente, la vida mental, en virtud de estar hecha de elementos que la introspección distingue y clasifica, es concebida desde entonces por el sujeto como un todo y aun como una unidad orgánica. Se repite de buena gana que la introspección es una función de análisis, y es cierto; pero ella es también, por lo menos durante la adolescencia, la función subjetiva de síntesis por excelencia.

Actitud espectacular, poder de análisis, realidad de la vida interior, sentimiento de posesión, unidad de la vida mental: tales son los cinco aspectos principales de la función introspectiva en el adolescente.

El análisis interior puede aparecer antes de la pubertad. Piaget ha observado que hay indicios de él en el niño, pero no se convierte realmente en una función mental hasta la adolescencia, según lo testimonian los diarios íntimos que, anecdóticos al principio, se llenan, a partir de los 13-14 años, de confidencias y de meditaciones. Se organiza con mayor o menor rapidez y se perfecciona poco a poco; nada hay más sorprendente que confrontar, en un mismo diario, dos introspecciones, una correspondiente a los 13 años, por ejemplo, y la otra a los 18. Sus formas varían asimismo según los individuos y los sexos. Pero, en todos los casos, existe ya, al menos en estado rudimentario, hacia los 15 años, es decir, hacia el fin del período más agitado de la adolescencia, que corresponde a la pubertad fisiológica. Durante los años de pubertad mental que siguen, el ser adquiere, en el manejo del análisis, una cierta habilidad y, a veces, un verdadero dominio.

A partir de los 15 años, aproximadamente, se cuenta, pues, con la posibilidad de obtener referencias de los jóvenes acerca de lo que piensan, sienten, temen, desean. Por primera vez, el

psicólogo puede apoyarse en materiales elaborados por el propio sujeto. El hecho tiene, en psicología genética, la misma importancia que el momento en que, para el historiador de las civilizaciones antiguas, a los testimonios pasivos de la arqueología vienen a agregarse textos escritos. Desde cierto punto de vista, la hebelogía está entonces mejor armada que la paidología para el estudio de la vida mental, puesto que dispone de una fuente de información nueva.

No sólo el adolescente puede analizarse, sino que, generalmente, gusta de la introspección. En posesión de un instrumento cuyas posibilidades y mecanismo no advierte todavía bien, se sirve de él con un intenso placer, como lo haría con un juguete nuevo. ¡Cuántas veces, en el curso de investigaciones realizadas con jóvenes, he visto brillar los ojos de placer ante una cuestión que provocaba este autoanálisis! ¡Y cuántas confidencias encantadoras, recibidas de viva voz o descubiertas en las respuestas escritas, que confirman el interés apasionado que los jóvenes dedican a ese ser interior que acaban de descubrir! No sólo se interesan por los descubrimientos que hacen sobre sí mismos, sino que con frecuencia nace en ellos una verdadera manía por el análisis, que no está exenta de peligros y que tiene los caracteres de una preferencia exclusiva. Si hay hábitos de espíritu que se desarrollan en la indiferencia, no es éste el caso de la introspección, que provoca todos los movimientos de la pasión, la exaltación, la alegría, el sufrimiento, el despecho, el espanto, etc.

En algunos sujetos, el análisis interior se identifica durante algún tiempo con la actividad mental misma. Cada conmoción de fuera es aprehendida, captada por una reflexión individual al acecho, que no retiene del excitante más que los elementos analizables. Pero, aun cuando no alcance esta intensidad que tiene algo de obsesiva, el análisis es en todos los casos uno de los postulados de la vida mental juvenil. Desempeña en el adolescente, quiérase o no, un papel esencial. Se lo encuentra lo mismo en los momentos de reposo o de atención concentrada —es decir, en el recogimiento— que en los actos aparentemente más impulsivos. Un joven lanza una ocurrencia en una conversación: se juzga a la vez a sí mismo, y a menudo **con más rapidez y justeza** de lo que lo hacen quienes lo escuchan. Se pueden comparar los efectos de la introspección juvenil con lo que sucede con el niño pequeño que aprende a leer por el método tradicional: él conoce las letras del alfabeto, y el adulto le pide que lea sílabas o palabras enteras; el

niño se resiste y continúa disociando: p-a, pa; r-i, ri. Análogamente, la adolescencia es el momento pasajero de la vida en que se quiere descubrir, o volver a descubrir, los elementos de cada fenómeno global que solicita la atención. Es la edad en que el individuo deletrea su vida psicológica.

La introspección juvenil tiende, pues, a confundirse con los modos de pensar de los adolescentes. Es menos un fenómeno delimitado de su conciencia que una orientación general de su actividad mental y, en algunos, una orientación definitiva del pensamiento. Debemos contar, por lo tanto, con ella, en la exploración psicológica de la juventud.

En este momento de la vida, la introspección se presenta, si así puede decirse, en estado puro, antes que la experiencia del adulto la haya coordinado y sistematizado y la haya provisto de sus frenos. Es, en efecto, el único medio de investigación de que dispone el joven y no tiene, frente a ella, ese otro medio de conocimiento que es la acción, que más tarde vendrá a equilibrarla y podrá neutralizar sus excesos. Además, los estados de conciencia que descubre, capta y clasifica, son mucho más huidizos y de contornos menos netos que aquellos sobre los cuales se ejerce la introspección del hombre maduro; de suerte que sus caracteres de subjetividad, interioridad e individualidad son llevados al máximo.

Estas condiciones nos hacen entrever, al mismo tiempo, las posibilidades que la introspección ofrece al psicólogo y también las ilusiones que trae consigo. Se advierten en ella, como a través de una lupa, las ventajas y los inconvenientes del procedimiento. La mayor parte de las descripciones que se dan en psicología, de la introspección, parecen mucho más justas aplicadas a la adolescencia que a la edad madura, en la cual los recuerdos, el espíritu crítico, los límites que el medio impone a nuestras iniciativas modelan, a menudo sin que nos demos cuenta, el análisis de nuestra vida mental. Para estudiar las instituciones del "antiguo régimen", Alexis de Tocqueville prefería una colonia francesa como el Canadá antes que Francia, donde su funcionamiento aparecía obstruido por órganos adventicios y tradiciones medievales de toda clase. Parecidamente, si se desea ver funcionar la introspección, hay que dirigirse a la adolescencia, y no a la edad madura.

La necesidad de utilizar la documentación psicológica proporcionada directamente por los jóvenes se funda, pues, ante todo, en su organización psíquica. Nos apoyamos así en uno de los procesos característicos de su actividad mental. Dejarla

de lado a pretexto de que no es un medio muy seguro, equivaldría, no sólo a privarse de la fuente de información más importante que tengamos, sino también a ilusionarse gravemente con respecto a lo que se puede esperar encontrar en los adolescentes. Esta edad no es, como los dos o tres años que la preceden, la edad de la objetividad nocional, sino la del egoísmo, y no puede suministrar sino referencias que deben ser examinadas. Querer prescindir de su intervención, razonar sobre la vida psíquica del joven como si éste fuera un testigo mudo, sería un contrasentido. Para estudiar el plankton, no basta con observar el agua de mar que lo contiene; utilizando una red densa, se cuele el agua, y se examina la papilla que queda en el fondo. Hagamos nosotros otro tanto, y multipliquemos las redadas con los adolescentes.

Si la introspección es útil para todo estudio referente a la vida mental juvenil, se hace indispensable cuando se quiere conocer fenómenos como, por ejemplo, la crisis de originalidad que sufren un cierto número de adolescentes. Esta crisis se denuncia generalmente al exterior en el comportamiento; pero es provocada por deseos, creencias, sentimientos, concepciones que sólo el sujeto puede indicarnos con sus confidencias. La conducta no hace más que expresar, con mayor o menor propiedad, tendencias profundas que es necesario descubrir valiéndose del testimonio del adolescente. La observación puede aportarnos muchos datos, pero, en el análisis de la crisis, no puede ir más allá de un punto de partida. Necesita apoyarse constantemente en la introspección juvenil a fin de evitar errores en la interpretación de un gesto excéntrico o de un movimiento de afirmación del yo. El elemento verdaderamente individual e íntimo se expresa por las indicaciones verbales del sujeto que permiten captar, en su desenvolvimiento y en sus modulaciones, los movimientos íntimos de la personalidad naciente. Cuanto más matizado es el lenguaje, tanto más expresa la delicadeza de este aspecto del psiquismo de ciertos adolescentes.

Los resultados del análisis interior son tanto más necesarios de conocer cuanto que tal análisis se halla incorporado a la crisis de originalidad. El joven se nutre de introspección y descubre así el sentimiento de su unicidad y de su valor singular. La introspección no es, pues, solamente un procedimiento de investigación indispensable para todas las cuestiones que afectan a la vida interior de los adolescentes: entra, además, como componente en un cierto número de fenómenos psicológicos juveniles.

II. Las dificultades de su empleo. — Estas dificultades se agrupan en torno a dos hechos esenciales: la introspección juvenil es de empleo dificultoso porque el adolescente no se franquea con facilidad; por otro lado, la documentación que nos proporciona no refleja siempre ni cabalmente la imagen del sujeto.

Todos los que se han interesado por los jóvenes se han visto sorprendidos por la dificultad que han experimentado para obtener confidencias realmente íntimas. E. Spranger, entre otros, ha opuesto la confianza del niño frente al investigador, al temor de entregarse, al repliegue angustiado que se observa en el adolescente. Las naturalezas más expresivas se cierran por lo menos durante algún tiempo, y el gusto por el secreto nunca es tan intenso como entre los 16 y los 18 años. Son hechos que yo he podido notar muchas veces en sujetos que, cuando niños, habían sido, al decir de sus padres o de sus maestros, muy abiertos. La hebelogía debe tener en cuenta el poder y el gusto de callarse que presentan los seres más capaces de aportar un testimonio interesante.

A esta reserva se añade una desconfianza habitualmente áspera, que hace difícil la menor investigación acerca de los sentimientos, el ideal o la vida íntima de la conciencia. Muchos jóvenes temen entregarse, al principio, porque tienen miedo de que sus revelaciones tengan para ellos consecuencias desagradables. Tienden a considerarse como desgraciados cobayos que el investigador diseña sin piedad con no se sabe qué tenebroso designio. Pero, sobre todo, consideran las preguntas que se les plantean como una indiscreción injuriosa: conservan el pudor de su vida íntima hasta en los momentos de cinismo afectado. Este sentimiento se exalta en los sujetos dotados de una inteligencia viva y transitoriamente demasiado atentos a sí mismos.

Durante la investigación que he realizado con jóvenes, muchos han exigido que se guardara el secreto. Uno de ellos escribió estas líneas significativas: "He dicho aquí lo que pensaba. Todavía no se lo he dicho a nadie, pero quiero conservar el anonimato. Si le he dicho lo que pensaba, es por serle útil y no para que, volviéndose contra mí, esto me haga aún más desgraciado. Deseo, quiero no oír hablar más de esta hoja". El hecho puede producirse con sujetos a quienes se conoce bien, a quienes se les habla comúnmente con toda confianza, y que se ocultan, se cierran, en el momento en que la conversación, el cuestionario, hacen una alusión

demasiado directa a fenómenos que ellos consideran íntimos y, por ende, secretos. Parece como si uno se encontrara de golpe ante un muro, y es ésta una de las impresiones más desagradables que esperan a los psicólogos de la juventud. El investigador no es el único que siente ante él esta retracción silenciosa, tan diferente de la espontaneidad del niño pequeño y de la diestra ductilidad del adulto. Los compañeros del adolescente están en el mismo caso (con raras excepciones, sin embargo, porque algunos desempeñan el papel de confidentes preferidos). A veces, llegan a tener el candor de sorprenderse ante el profesor al ver que unos de sus amigos se encierra en su torre de marfil, olvidando que ellos mismos adoptarán una actitud análoga en otras ocasiones próximas.

Si algunos se resisten únicamente a las confidencias, otros se niegan violentamente a responder a las preguntas indiscretas. En el caso particular de la crisis de originalidad, se trataba casi siempre de aquellos que deseaban más intensamente no ser confundidos con todo el mundo. Unos encontraban en su negativa enigmática una manera de distinguirse, y de hacerlo en definitiva con poco gasto, mientras que los sujetos realmente conscientes de su originalidad veían en esta negativa una pantalla destinada a prevenir indiscreciones consideradas inadmisibles; por lo demás, no tenían empacho en decirlo.

El gusto por el secreto está ligado al nacimiento de la vida interior, o, más bien, de la contemplación interior. Refuerza el hábito de la introspección, al mismo tiempo que hace singularmente difícil la expresión de lo que este autoanálisis suministra a la conciencia del adolescente.

Afortunadamente, su mutismo orgulloso coincide con una tal intensificación de la actividad mental que ésta se comunica a pesar de él. Al mismo tiempo que se recoge en el retiro que ha descubierto en sí, el adolescente echa de buena gana una ojeada furtiva para ver si su actitud despierta interés; su secreto lo oprime, y, en su esfuerzo para comprenderse, experimenta la necesidad de confesarse, con tal que la confesión se mantenga en secreto.

No hay contradicción entre las dos actitudes. Si se examina de cerca a los jóvenes que se cierran más completamente al contorno, se advierte que su silencio no es permanente. Conocen momentos de distensión en los que se franquean de muy buena gana. En los períodos de recogimiento, los mo-

mentos de expresividad agitada suceden a los silencios prolongados con un ritmo que hace pensar en la ciclotimia. Cuando el adolescente habla, lo hace con un cierto arrebató; ya no hay nada de la charlatanería infantil que fluye naturalmente y parece confundirse con el aprendizaje del lenguaje, sino una volubilidad nerviosa, irregular, explosiva, apasionada. Se observan estos accesos de mutismo y de expresividad principalmente en las jóvenes; es lo que hace pensar —erróneamente, por otra parte— que su vida mental es más fácil de penetrar que la de los jóvenes. Nos equivocáramos, en efecto, si tomáramos el contenido de esas efusiones al pie de la letra. Son el testimonio de una embriaguez verbal muy peligrosa para el que observa y recoge, porque la confidencia juvenil es con frecuencia tanto menos segura cuanto más vehemente es.

Las confidencias juveniles continuas sólo se dirigen a ciertas personas; las demás, es decir la gran mayoría, no recogen más que el resultado del trabajo mental superficial, el que el sujeto permite que se observe justamente porque no traiciona de este modo ninguno de sus secretos. En los jóvenes estudiantes se desarrolla a menudo una especie de pensamiento escolar que cubre como un carapacho al pensamiento secreto; es esta costra lo que hay que saber perforar si se quiere que la introspección nos entregue materiales que pertenecen a la naturaleza auténtica del individuo. Para decir con franqueza lo que sienten, los adolescentes se dirigen por lo general a personas ausentes: sea a corresponsales distantes de parte de los cuales no habrá que sufrir una investigación suplementaria; sea a lectores futuros y aun desconocidos, a los que es posible entregarse sin peligro; sea a sí mismos cuando se trata de los diarios íntimos. Es en efecto curioso comprobar que, en el diario que no se quisiera a ningún precio ver divulgado, hay páginas enteras que están como dirigidas a alguien. El monólogo se trueca en diálogo: "Me divertía meterle a Ud. miedo con un comienzo espectacular", declara un joven (18 a. 7) que acababa de empezar una página de su diario con frases declamatorias sobre la vida, la nada, el destino. Expresiones como: "No crea Ud...", "Ya le he hablado de...", no son raras.

La edad de la torre de marfil es, pues, al mismo tiempo, la edad de la confesión secreta. No de la confesión fluida, la que se prefiere más tarde cuando no se hace sino evocar recuerdos, sino de la confesión dramática de sucesos presen-

tes, recientes o próximos; confesión cortada por interrupciones, frenada por escrúpulos, nutrida, más que de recuerdos cristalizados, de aspiraciones todavía inciertas.

El resultado de la introspección juvenil es, pues, accesible a pesar de la actitud hermética de los adolescentes.

¿Qué valor podemos atribuir razonablemente a lo que los jóvenes confían de sí mismos? Un primer examen crítico revela dos series de errores posibles, unos inherentes al procedimiento, otros debidos a la edad de los testigos.

El proceso de la introspección como método que permite acceder a la realidad científica, es decir objetiva, se halla incluido desde hace mucho tiempo. Estamos lejos de la época en que Jouffroy consideraba, en sus *Mélanges philosophiques*, que el testimonio de la conciencia nos revela directamente la realidad. Ya Renan señalaba que lo que se dice de uno mismo es siempre poesía. Numerosos psicólogos, por ejemplo G. Dromard en las *Mensonges de la vie intérieure*, han señalado los peligros y los errores que acarrea la introspección: deformaciones estéticas; ideas preconcebidas; influencia de un sistema filosófico previo al examen interior, etcétera. Pero se ha advertido también que la introspección está estrechamente ligada a nuestro pensamiento y que, si se quiere suprimirla, se corre el riesgo, invocando el nombre de psicología, de no hacer otra cosa que remover cenizas. ¿Acaso Montaigne no había hecho notar que sólo nosotros conocemos nuestra propia naturaleza, en tanto que los demás se reducen a adivinarnos mediante conjeturas inciertas? Para Wundt, como también para Titchener, el método experimental consistía esencialmente en el perfeccionamiento de la observación interior. Woodworth, que distingue cuidadosamente la observación objetiva de la observación por el sujeto o introspección, no hace al empleo de ésta ninguna objeción de principio, con tal que se la use bien. Aun algunos behavioristas, si bien no consideran a la introspección, al decir de Dugas, como "el método original y propio de la psicología", tratan sólo de despojarla de todo carácter misterioso. A. Lalande, después de recordar las principales objeciones formuladas contra ella, ha podido concluir que tales reparos "son mucho más teóricos que prácticos. Indican precauciones que hay que tomar; no destruyen la posibilidad de la introspección".

Esta crítica ha sido renovada hace algunos años por H. Wallon, quien reprocha al análisis interior el no dar una

imagen exacta del ser y no suministrar una verdadera explicación. Para él, su defecto no estriba, como se dice a menudo, en el hecho de que este método, puramente individual, no conduce a resultados generales sino por extensión a los demás sujetos de las comprobaciones propias; es ésta una crítica que Wallon estima inexacta. Lo objetable es que, mediante la introspección, el hombre no conoce de sí mismo más que su aspecto socializado, los cuadros de su actividad que le son impuestos por el medio y la opinión. Mientras que Maine de Biran hacía de la apercepción del yo la condición de toda verdadera psicología, H. Wallon critica la psicología introspectiva que "parte del yo como de un postulado, de una necesidad primera, de una realidad esencial y simple, siendo que el yo es una noción de conciencia frágil, inconsistente, tardía, pronta a alterarse o a disociarse, como lo demuestran los hechos particularmente en psicopatología". Apoyándose en Jaspers, Wallon piensa que la introspección sólo puede dar clasificaciones, pero no expresar la realidad científica; puede hacer inteligibles los hechos de conciencia, no explicarlos; lo comprensible y lo explicable llegarían hasta excluirse recíprocamente, y dice en conclusión: "Los estados de conciencia no pueden ser comprendidos sino en el plano de la conciencia, pero, para explicarlos, hay que buscar fuera de la conciencia".

Si se han recordado estas críticas penetrantes, es porque ellas van a ayudarnos a determinar el papel de la introspección juvenil en la hebelogía. Wallon niega los poderes del análisis interior como método de explicación, no como función de comprensión. Estima que, si se la emplea sola, puede por lo menos definir y clasificar. Parece legítimo agregar que, todavía con más facilidad, puede describir. Pero son precisamente estos aspectos de la introspección juvenil los únicos que nos interesan.

Lo que le pedimos, en efecto, es que nos informe sobre lo que pasa en una conciencia juvenil que observamos desde fuera, que nos aporte un testimonio directo que luego será necesario interpretar, teniendo en cuenta los riesgos de error que implica toda introspección. Es innecesario discutir aquí su valor explicativo. Lo esencial es que nos ayuda a comprender. Así entendida, la introspección escapa a toda una parte de las críticas formuladas contra sus cualidades de método científico. No se pide a los adolescentes que construyan por sí mismos, valiéndose de la introspección que

descubren deslumbrados, su propia psicología. Lo que nos dicen sobre sí mismos sirviéndose del autoanálisis es para nosotros un documento irremplazable, pero sólo un documento, no una verdad.

La cuestión de saber si el testimonio de los adolescentes es sincero subsiste, en cambio, íntegramente. Se verá más adelante, a propósito de cada procedimiento, por qué medios trataremos de suprimir las causas de insinceridad. Pero, en este examen de conjunto, es posible ya medir las dificultades especiales con que tropieza la utilización de todo documento de introspección juvenil.

El primer peligro de error nace de la ignorancia en que se hallan aún los jóvenes acerca de las cosas de que hablan y, en particular, del sentido de las palabras que emplean. La conciencia es para ellos un mundo misterioso en el que no avanzan sino a tanteos. No es sorprendente, por lo tanto, que el vocabulario por medio del cual se esfuerzan por traducir los deseos de una sensibilidad reavivada, los sueños o las ideas que los preocupan, sea incierto, cambiante, engañoso: la adecuación no está realizada todavía. Así puede interpretarse la observación tan justa de P. Mendousse, quien señala, refiriéndose al adolescente, que "las palabras adquieren en su lenguaje un sentido impreciso y momentáneo que hace a sus confidencias oscuras o susceptibles de falsas interpretaciones". Estudiando los diarios íntimos, notamos por ejemplo que, hacia los 14 ó 15 años, la palabra sentimiento invade el vocabulario, designando sucesivamente un deseo, una emoción, un recuerdo, etc. Más tarde, amor, amistad, ternura, afecto, son empleados de buen grado unos por otros. No hablemos de las confusiones de palabras que ponen de manifiesto el atolondramiento del sujeto o, más simplemente, la ignorancia de la lengua. Los adolescentes conocen mal, asimismo, el manejo de los modos de pensar que sus estudios ponen, a veces prematuramente, a su disposición. Aun en buenos alumnos, no faltan los ejemplos de razonamiento incorrecto. El principio de contradicción recibe desmentidos tan graciosos como inesperados. Con frecuencia la contradicción existe entre frases enteras. Estos errores son fáciles de descubrir cuando se refieren a conocimientos escolares; pero trasládeselos al dominio del análisis de los estados de conciencia, y se comprende que será mucho más difícil saber si hay un error de parte del sujeto y en qué consiste.

Así, la introspección puede inducir a error al observador en la medida en que el ser no posee todavía un vocabulario y una técnica mental suficientemente firmes. Puede también extraviarnos por culpa del sujeto mismo. Entonces ya no se trata de deformaciones por ignorancia, sino de deformaciones sistemáticas, sean o no conscientes. Cuando G. Compayré entendía que, gracias a las respuestas dadas por los jóvenes, la tarea del psicólogo frente al adolescente es "mucho más fácil que la que emprenden los psicólogos de la primera infancia", parecía olvidar que el ser, hecho consciente de su propio pensamiento, se hace al mismo tiempo capaz de engañar, de simular, de ocultar: en una palabra, de mentir. El adolescente no nos revela sus procesos interiores a través de la conversación o el diario íntimo más que en la medida en que consiente en entregarse, y en que lo que dice traduce realmente lo que es.

Entre las causas de errores hay que incluir, además, la sugestión, que los psicólogos de la infancia conocen bien. El adolescente es sin duda menos sugestionable que el niño, pero resiste menos que el adulto a la tentación de decir lo que se quiere que diga. En el mismo sentido, se puede afirmar que la introspección juvenil sufre marcadamente la influencia del medio y la del devenir que obsede a los adolescentes. Weigel ha hecho notar la dificultad para conocer a los jóvenes que ocultan cuidadosamente su yo para exhibir otro yo. Distingue muy certeramente los imaginativos, los que procuran dar a los otros una idea diferente de lo que son y que, en particular, revelan lo que quisieran ser; los pasivos, que acaban por apropiarse del yo que el medio les presta o tiende a imponerles. Esta sustitución está muy difundida y lleva a veces a que un testigo se sirva, para traducir sus sentimientos o sus opiniones, del pensamiento de otros: muchos cuadernos de poesías o cuadernos de pensamientos redactados por jóvenes, y en los que éstos copian las cosas que han encontrado interesantes o bellas, son el reflejo de esta tendencia.

Lo que contribuye también a reducir el valor psicológico de los documentos de introspección juvenil, es que el juicio del testigo sobre él cambia con mucha frecuencia; de modo que ciertas confidencias que hoy juzga verdaderas, le parecerán falsas o más o menos inexactas algunas semanas después. Sería un error, sin embargo, exagerar el alcance de estos cambios: las formas de la fantasía y del amor son muy fu-

gaces, sus contornos son oscilantes, pero, detrás de esta vibración incesante, es posible reconocer ciertas constantes psíquicas. Nos sentimos inclinados, en todo caso, a conceder sólo un valor relativo a cada testimonio tomado separadamente; de ahí la utilidad de las confidencias amplias y repetidas, como las que ofrece un diario íntimo cuando es redactado durante muchos años. Se evitan así los peligros de errores de interpretación.

Estas observaciones muestran que el contenido de los testimonios juveniles es de un uso delicado que requiere tanta prudencia como habilidad. Si nos atuviéramos con excesiva unilateralidad a las respuestas obtenidas, arriesgaríamos tomar las formas de pensamiento de un medio dado por la realidad psíquica individual. Conviene conceder menos importancia a la confesión en sí misma que a las funciones mentales que ella pone en acción.

Finalmente, se puede objetar que los jóvenes no se conocen, que apenas comienzan a situarse en un conjunto, y que no saben lo que son precisamente porque no son todavía. Sus confidencias se asemejarían a las que obtendríamos de un peón de albañil a quien le pidiéramos que apreciara la belleza del edificio en construcción que él contribuye a levantar. Los adolescentes se desarrollan y, por consiguiente, no pueden apreciar su desarrollo. Pero la objeción carece de valor con sólo recordar una vez más que no se trata de preguntarles lo que son en realidad, sino de que nos proporcionan un testimonio, es decir, el punto de partida de una interpretación psicológica.

III. Las formas de la introspección juvenil. — Se distinguirán dos formas esenciales de la introspección juvenil, según que las confidencias que ofrece a la psicología sean espontáneas o provocadas por el investigador.

Entre las confidencias espontáneas, unas son orales, como la confesión, hecha por lo general al sacerdote pero que puede hacerse también a una persona en quien el individuo ha depositado toda su confianza y ante la cual está seguro de que se mantendrá el secreto; las otras son escritas: los diarios íntimos, la correspondencia y las obras literarias de juventud.

La confidencia provocada depende primordialmente de quien la suscita. Puede adoptar, a su vez, una forma oral o escrita. El método del cuestionario, en lo que respecta al contenido

de las respuestas, suministra revelaciones interesantes y se enlaza así con el estudio del testimonio juvenil.

En la práctica, estos dos grupos de confidencias son menos diferentes de lo que podría creerse. El diario íntimo puede ser iniciado por sugestión de un amigo; la carta, en la medida en que es una respuesta a una carta precedente, se aproxima sensiblemente a la confidencia provocada. Por su parte, algunos testimonios originados por un cuestionario adoptan el aspecto de verdaderos diarios cuando son compuestos en horas de ocio y sus autores están seguros del secreto. El papel del encuestador consiste, en tal caso, en despertar la introspección y dirigirla hacia un tema dado. Esta clasificación es, pues, cómoda para la exposición, pero, entre el primero y el segundo grupo de confidencias, no hay una diferencia de naturaleza. Para quien ha tenido ocasión de utilizar ambos procedimientos, es evidente que no son más que los eslabones de una misma cadena.

MAURICE DEBESSE.

(*Comment étudier les adolescents,*  
cap. II. P. U. F.).

Trad. de Enrique Puchet.

#### LAS BANDAS RÍTMICAS EN LOS JARDINES DE INFANTES

Cuando por primera vez, quise organizar una Banda Rítmica Infantil en el Jardín de Infantes de la Escuela Normal de Río Cuarto, al cual yo pertenecía como maestra de Música, recuerdo que tropecé con la incredulidad de los miembros de la Asociación Cooperadora de la misma, a quienes había solicitado la adquisición de los instrumentos.

—¿Música clásica para ser interpretada por niños de cinco años?— me dijeron. Y todo un mundo de dudas iba condensado en esa pregunta.

Pero a pesar de eso y confiando en mí, confianza que aún les agradezco, costearon todos los instrumentos necesarios y nos pusimos con alma y vida, las maestras de ese Jardín de Infantes y yo, a organizar la Banda. Creo que los niños sienten y pueden interpretar cualquier melodía, con tal que se sepa llegar a ellos con el mensaje que toda música lleva en sí.

Iniciamos nuestra tarea con el Pericón por María, de Antonio Podestá. Esta música que nos toca tan intensamente a todos los argentinos porque parece que reflejara tan bien nuestra idiosincrasia, fué inmediatamente captada en toda su belleza por nuestros pequeños ejecutantes de cinco años. Los instrumentos de la Banda Rítmica, eran: panderetas, maderas, tambores, platillos, triángulos, maracas, cascabels, etc.; algunos de ellos ideados por el profesor Rubén Carámbula y otros que sencillamente se adquieren en las casas de música.

Huelga decir que algunos instrumentos tienen mayor importancia que otros, ya sea por su mayor sonoridad o por su mayor efecto. Así, por ejemplo, los platillos, triángulos y tambores, deben confiarse siempre a niñitos sumamente atentos, aunque no tengan tanto oído musical, porque en la organización de Bandas se ve cuánto más importante es la atención que la predisposición musical del niño.

No digo con esto que debemos menospreciar el oído del niño, pero sí, afirmo que es posible conseguir mejor resultado con un niño atento sin tanta sensibilidad musical, que con otro de "buen oído" pero de atención inconstante.

El "Pericón por María" tiene compases de una extraordinaria musicalidad y su Gato final, se presta para brillantes efectos sonoros, contratonos y acordes que al ser ejecutados por golpes de panderetas, platillos, tambores o maderas, dan la impresión a los oyentes, y también a los pequeños ejecutantes, de que son grandes artistas.

Elegí también para adaptar a los instrumentos de la Banda la "Danza de las Horas", de La Gioconda, de Ponchielli. Esta página musical ya más seria, se presta admirablemente para ser interpretada por bandas rítmicas.

Las armonías que se repiten en distintos tonos se adaptan en forma magnífica para que alternadamente vayan luciéndose los distintos instrumentistas y esos acordes que deben ejecutarse con toda justeza dan un efecto realmente admirable cuando se los puede lograr.

Y es posible lograrlo. Si hay algunas maestras de Música de Jardines de Infantes que están leyendo este artículo, quiero que sepan que no hay absolutamente nada que no pueda conseguirse con los niñitos, con tal que se tenga la suficiente paciencia para ello.

Y vale la pena intentarlo; cuando vemos que sus caritas resplandecen de alegría ante la satisfacción del triunfo logrado o ante el estímulo que no debe escatimarse, entonces veremos que todo el trabajo, la infinita dosis de paciencia, puestos al servicio de la tarea se ven ampliamente recompensados.

Creo además que en cada niño puede haber un artista en potencia; démosle la oportunidad de demostrarlo; démosle la oportunidad de que pruebe varios instrumentos hasta que encuentre el que más armonice con su temperamento y entonces, en ese ambiente de amor y de comprensión mutua, veremos cómo las melodías surgen y cómo es posible formar una orquesta de ritmos con niñitos de Jardines de Infantes.

Esa primera tentativa se vió coronada con el mayor éxito y eso me dió ánimos para que, aunque lejos de mi primer Jardín de Infantes, tan caro a mi recuerdo, pudiera perseverar en el mismo camino y organizar año tras año, con niñitos que se renuevan como nuevas esperanzas, otras bandas de ritmos y armonías.

GLADYS MARINOSCI DE ECHAVARRÍA.

#### MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

En este capítulo, así como en el siguiente, se examinará la naturaleza y eficacia relativa de los diferentes métodos de enseñanza de la lectura. Muchos y muy diferentes han sido los métodos empleados y todavía en uso para enseñar a leer a los niños y adultos. Las enormes diferencias que se observan entre algunos de ellos se deben, en general, a los diferentes conceptos en que se basan. Por otra parte, la mayoría de los antiguos métodos que aún se emplean han sido objeto de importantes modificaciones debido a críticas, nuevas exigencias y teorías pedagógicas e investigaciones más amplias.

Se procederá, pues, a analizar con cierto detalle los diversos métodos de enseñanza de la lectura en su perspectiva histórica y los conceptos en que se fundan. Tal análisis pondrá de relieve las ventajas y desventajas de cada uno de

ellos. Las conclusiones resumidas en este capítulo proporcionan el material necesario para el capítulo VI, en el cual se examinará la eficacia relativa de métodos distintos, según evidencias objetivas.

#### Alcance del estudio

Primero se estudió toda la literatura sobre la materia, y luego unas quinientas colecciones diferentes de material usado hoy en día en la enseñanza de la lectura. El autor del presente volumen, con la ayuda de un intérprete, examinó detalladamente más de cien colecciones de material para niños e igual número para adultos. Especialistas en lectura estudiaron cerca de cincuenta colecciones pertenecientes a cada grupo en los países para los cuales había sido preparado el material, es decir, en todos los continentes y la mayoría de los países; por lo tanto se considera que el estudio es bastante representativo. Dos importantes observaciones determinaron el alcance de este capítulo, como también el plan utilizado para clasificar los métodos estudiados.

En primer término se comprobó que desde que se enseñó a leer se ha consagrado especial atención a la manera de fomentar en los primeros ejercicios de lectura las aptitudes y técnicas indispensables. Con anterioridad a 1925, los informes publicados no decían gran cosa acerca de los métodos empleados después de las primeras etapas de aprendizaje. Sin embargo, los métodos usados en los niveles más avanzados difieren tan radicalmente de aquellos a que se recurre en las primeras etapas, que no sería fácil examinarlos conjuntamente. Por tanto, este capítulo tratará solamente de los primeros métodos empleados en la enseñanza de la lectura.

En segundo término se comprobó que muchas diferencias en los métodos se aplican por diferencias en la terminología, debido en parte a la preocupación por determinado aspecto del proceso de lectura. Términos tales como "sintético" y "analítico" se refieren a procesos psicológicos que intervienen en algunas etapas de la lectura; "alfabético", "fónico", "palabra" y "sentencia" conciernen al idioma o elemento lingüístico que se toma como punto de partida en la enseñanza de la lectura. "Global" e "ideo-visual" son términos que denotan la manera en que la mente capta las ideas y aprende a reconocer las palabras. Además, los términos, "au-

ditivo", "visual" y "cinestético" indican el órgano sensorial utilizado de preferencia para enseñar a los alumnos a reconocer las palabras.

**Bases de la clasificación de métodos.** — Muchas autoridades clasifican la mayoría, si no todos los métodos de enseñanza de la lectura, en dos grandes grupos, según los procesos psicológicos que intervienen; en consecuencia distinguen entre métodos sintéticos y métodos analíticos. Se suele incluir un tercer grupo, el de "los métodos analítico-sintéticos", que combina algunos elementos de los dos primeros.

Esta clasificación, que se usó en el informe titulado: *L'enseignement de la lecture* en el cual se resumían las contestaciones de 45 países a un cuestionario, fué objeto de severas críticas cuando se estudió ese informe en la XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública convocada por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación. También hubo desacuerdo en cuanto al grupo a que pertenecía tal o cual método.

Esto puede explicarse fácilmente. Algunos interpretaban los términos "analítico" y "sintético" conforme a determinadas ideologías. Sin embargo, según la definición de los autores del informe, el término "sintético" se refiere al proceso mental de combinar los elementos detallados del idioma (sonidos de letras y sílabas) en unidades más importantes (palabras, frases y sentencias), y el término "analítico" se aplica al proceso mental de dividir estas unidades más importantes en sus elementos constitutivos. Si se adoptan estas definiciones restringidas y se observan rigurosamente, puede ser ventajoso el empleo de estos dos términos.

En este informe no se han adoptado los términos "sintético" y "analítico" como base para la clasificación de métodos, pero se usan a menudo para hacer importantes distinciones. Los métodos analizados en esta publicación han sido clasificados desde un punto de vista histórico en dos grandes grupos: los primeros métodos que en un principio eran de carácter muy especializado; y aquellos que resultan de una evolución más reciente y tienen un carácter más o menos ecléctico. Este plan de clasificación ofrecía una doble ventaja: era bastante simple y no suscitaba muchas controversias; era suficientemente amplio como para incluir los métodos usados para enseñar a leer caracteres que denotan letras, sílabas, conceptos y palabras.

### Primeros métodos especializados de enseñanza de la lectura

Los primeros métodos de enseñanza de la lectura pueden dividirse en dos grupos: aquellos que conceden particular importancia al reconocimiento de palabras, y a tal efecto insisten en primer lugar, en los elementos de las palabras y sus sonidos; y aquellos que parten de las palabras o elementos lingüísticos más importantes y prestan importancia desde un principio al significado del texto leído.

### Métodos fundados en los elementos de las palabras y sus sonidos

En general, estos métodos son anteriores a todos los otros. Se basan en la suposición de que en la enseñanza de la lectura el alumno debe comenzar por aprender bien los elementos de las palabras, es decir, letras o sílabas. Una vez aprendidos estos elementos, se combinan gradualmente para formar unidades lingüísticas más importantes, como sílabas, palabras, frases y oraciones. Mediante ejercicios de complejidad creciente, el alumno va desarrollando su capacidad para reconocer palabras nuevas con textos desconocidos.

En defensa de estos métodos se aduce que al enseñar a los niños los elementos de las palabras y la manera de combinarlos en unidades más importantes, se los capacita para reconocer palabras por sí solos y con precisión y se familiarizan con la forma y estructura del idioma, con el consiguiente resultado de que más adelante se ahorra mucho tiempo. Pero estos métodos han sido muy criticados por las razones siguientes: si se enseñan desde un comienzo los elementos de las palabras, no se tiene en cuenta la manera de aprender natural de los niños. Además, la enseñanza de la lectura se trata como un procedimiento altamente especializado, que depende en gran parte de consideraciones lógicas. El tema de estudio no tiene relación directa con los intereses del niño ni con las demás actividades escolares, ni con el idioma mismo. Tanto el contenido como los métodos son impuestos por el profesor. Por otra parte, se presta tanta atención a los elementos de las palabras y a las palabras nuevas, que se descuidan otros aspectos esenciales de la lectura, y los

alumnos no se interesan en leer por placer o curiosidad. Asimismo, desarrollan muy lentamente su campo de reconocimiento, su capacidad para leer con fluidez y comprensión.

Los métodos que se basan en los elementos de las palabras han sido clasificados en tres grupos principales: los "métodos alfabéticos", en que se utiliza el nombre de las letras para poder reconocer y pronunciar las palabras; los "métodos fónicos" que utilizan los sonidos de las letras o grupos de letras que forman fonogramas; y los "métodos silábicos" que se valen de los sonidos de sílabas de frecuente empleo.

**El método alfabético.** — El método alfabético se usó casi en todo el mundo desde los primeros días de Grecia y Roma hasta el fin de la Edad Media. En muchos países subsistió hasta muy avanzado el siglo XIX, y en otros hasta una fecha más reciente. Este método se funda en la convicción que el conocimiento de la forma y el nombre de las letras ayuda al alumno a reconocer y a pronunciar las palabras. Por ejemplo, al aprender una palabra como *gato*, el alumno repetía las letras conocidas *g-a-t-o*, hasta que infería la pronunciación de la palabra, o hasta que se le indicaba cuál era. Este método se ha denominado comúnmente "método del deletreo". Durante su evolución alcanzó un alto grado de organización, y se le dió fundamento lógico, como por ejemplo en el *Speller* de Noah Webster, que se empleó en la enseñanza de la lectura en Norteamérica, y del cual se vendieron 80 millones de ejemplares durante el siglo que siguió a 1783.

Según estos principios los alumnos aprendían primero y por orden alfabético el nombre de las letras, mayúsculas y minúsculas. Luego deletreaban y pronunciaban combinaciones de dos letras como *ab*, *ib*, *ob*, hasta que las aprendían bien y en seguida combinaciones de tres, cuatro y cinco letras, formando unidades sin sentido, sílabas o palabras. Combinaban luego las sílabas y palabras para formar frases y breves oraciones; los conocimientos se adquirían principalmente mediante la repetición. Sólo después de numerosos ejercicios de este tipo el alumno comenzaba verdaderamente a leer, y aun entonces se daba mayor importancia al reconocimiento de palabras nuevas que a la comprensión del sentido del texto.

La principal objeción al método alfabético es la de que el sonido del nombre de las letras no siempre indica la pronunciación de la palabra. Como ha hecho observar Menzel

este método ayudaba al alumno "incidentalmente, con derroche de energía y de manera ineficaz". Anderson y Dearborn opinan que los alumnos adivinaban la palabra por el sonido del nombre de las letras componentes o la aprendían después que el maestro les indicaba su pronunciación. Casi todos los críticos están de acuerdo en que las primeras lecciones de lectura tenían muy poca relación con los intereses de los niños, y que a causa de la repetición ardua y sin sentido los alumnos solían perder para siempre el gusto por la lectura. Además, como el niño aprendía y repetía las letras antes de haber comprendido la función que desempeñaban como elementos componentes de las palabras, no era capaz de aplicarlos debidamente.

Como la validez de muchas de estas críticas se reconoció hace ya casi dos mil años, se ha mejorado el método alfabético mediante procedimientos encaminados a interesar al niño y a estimularlo a trabajar con tesón. Ya a comienzos de nuestra era Quintiliano aprobaba la costumbre de hacer jugar a los niños con letras de marfil para facilitarles el aprendizaje de la lectura y aconsejaba que se le enseñase a escribir haciéndoles pasar el estilo sobre las letras ahuecadas en una tablilla. Basedow (1723-1796), que pensaba que el niño debía aprender a leer jugando, concibió la idea de confeccionar las letras con pan de jengibre, que el niño podía comer en cuanto las hubiera aprendido. Las letras también se asociaron a cuadros de palabras que comenzaban con esas letras, como la *m* para manzana, por ejemplo. Las letras se enseñaban en grupos pequeños, y las palabras en que intervenían eran dadas a conocer inmediatamente después. Se adoptaron asimismo otros procedimientos para combinar las letras en sílabas y palabras y éstas en oraciones.

Sin embargo, como el conocimiento de la forma y el nombre de las letras no eran gran ayuda para identificar palabras nuevas, el método alfabético fué poco a poco substituído por otros métodos más eficaces, y hoy día casi no se usa.

El método fónico. — El método fónico se basa en la suposición de que la palabra se forma pronunciando rápidamente el sonido de las letras y no su nombre. Supone, asimismo, que una vez que se han aprendido esos sonidos, deben combinarse en sílabas y palabras y, en seguida, en elementos lingüísticos más importantes. Este método da resultados muy satisfactorios en los idiomas en que correspondan invariablemente la

forma el sonido de las letras. Cuando se aplica a idiomas que no son puramente fonéticos, algunas de las letras se modifican o se indica el correspondiente sonido mediante signos diacríticos.

En un principio las actividades pedagógicas relacionadas con el método fónico se basaban, en gran parte, en consideraciones de orden lógico. En la primera etapa se enseñaba la forma y el sonido de las letras, empezando en general por las vocales. Por ejemplo, el profesor escribía la letra *a* sobre el pizarrón o la indicaba en un cartel o en una cartilla y al hacerlo pronunciaba su sonido y a menudo señalaba los movimientos necesarios para pronunciarla. En seguida, el alumno repetía el sonido varias veces y se introducían otras vocales, y sus correspondientes sonidos, que se repetían de nuevo varias veces a fin de establecer la asociación entre la letra y su forma.

Después de las vocales se enseñaba las consonantes, según cierto orden establecido, y sus sonidos se combinaban con cada una de las vocales. Se practicaba el reconocimiento y pronunciación de series como *la, le, li, lo, lu*, en seguida, combinaciones de dos, tres, cuatro o más letras. Por último, las sílabas se combinaban en palabras y éstas en frases y oraciones. Los alumnos empleaban con frecuencia dos o tres cartillas de tales ejercicios antes de empezar a leer. Este procedimiento se sigue todavía en muchos países.

Una de las principales ventajas del método fónico es su empleo del sonido de las letras, o fonogramas, para la identificación de las palabras. Su valor histórico a este respecto es reconocido por la mayor parte de los expertos en materia de lectura.

Por ejemplo, Huey señala que el método fónico desarrolla la capacidad para emitir el sonido de cualquier nueva palabra y pronunciarla combinando estos sonidos. Anderson y Dearborn observan que si una persona pronuncia correctamente el sonido de las letras "es capaz de combinarlas, dice realmente la palabra". Este método tiene además otras ventajas: es lógico y ahorra esfuerzos, se puede graduar cuidadosamente, es completo en lo que respecta a los elementos fónicos y de fácil aplicación.

Sin embargo, se le atribuyen muchas limitaciones. En primer lugar, el sonido de las consonantes puede darse con exactitud sólo en combinación con las vocales. Cuando los alumnos las pronuncian separadamente, suelen agregarse otros soni-

dos y luego cuando llegan a pronunciar las consonantes en palabras, se confunden. El método fonético tampoco es aplicable a todos los idiomas. Menzel ha hecho notar que en los idiomas de la India, que son marcadamente fonéticos, puede aplicarse fácilmente; pero en los que sólo en parte son fonéticos, el sonido de las letras debe completarse con otros elementos que facilitan el reconocimiento de las palabras como el significado, elementos claves sobre la forma de palabras, la descomposición de las palabras y el diccionario.

Además, si bien el método fónico se basa sobre todo en el reconocimiento de las palabras, no desarrolla la capacidad para comprender lo que se lee. Hace muchos años Dunville expresó lo siguiente: "En las primeras etapas del método fónico, cuando tienen que descifrarse todas las palabras, el niño presta tal atención a este proceso, que no puede haber lectura en el sentido de la comprensión o sólo muy poca.

Schonell también considera que "interfiere con la idea de captar palabras, frases y oraciones como elementos semánticos del idioma". A menudo ha producido "lectores de palabras". Otra objeción es la de que el procedimiento de aprendizaje suele ser muy mecánico, pues consiste en la repetición de elementos sin sentido y hace perder el gusto por la lectura.

Para tener en cuenta tales críticas, se han introducido muchas modificaciones, algunas de las cuales tienden a hacer más interesante el aprendizaje del sonido de las letras. A continuación explicamos brevemente cuatro de estas innovaciones.

1. En el primer manual las letras se acompañan de cuadros que representan animales o personas en situaciones conocidas. El sonido que normalmente se emite en tal situación es semejante al de la letra que ha de aprenderse. En general, este procedimiento acelera el interés y concentra la atención sobre el sonido. La objeción a tal procedimiento se funda en que el sonido ilustrado en el cuadro no siempre corresponde al de la letra cuando ésta interviene en palabras.

2. Las letras se acompañan con cuadros que representan palabras de las cuales el sonido inicial es el mismo que el de la letra. Esta técnica se ha usado desde hace centenares de años y suele llamarse el método de la "palabra clave". Al pronunciar la palabra se presta atención a su sonido inicial, éste a su vez, se asocia con la letra impresa en el ma-

nual. Este procedimiento tiene la ventaja de despertar interés y orientar la atención hacia el sonido de determinada letra a medida que ésta se pronuncia en combinación con otras y de no alterar la pronunciación, como sucede a menudo cuando las letras se pronuncian aisladamente. Una crítica frecuente es la de que no siempre las ilustraciones representan cosas conocidas.

3. Para complementar el método de la "palabra clave", la forma de la letra se dibuja a veces sobre el objeto que representa tal palabra clave, en tal forma que la letra parece derivarse del cuadro. Éste es uno de los métodos más empleados por Frank Laubach. Se basa en la suposición de que para el aprendizaje de nuevas letras y sonidos se requieren muchos elementos vívidos que faciliten la memoria. Sin embargo, contra tal método se aduce que la semejanza entre la forma de la letra y la parte del objeto sobre la cual se la dibuja, es forzada a veces y, en consecuencia, tiene escaso valor.

4. La letra que ha de aprenderse se presenta en forma visual y oral en relación con palabras y suele acompañarse de varios cuadros que representan palabras cuyo sonido inicial es el mismo que el de la letra de que se trata. De este modo, el alumno se familiariza con el sonido de la letra tal cual ocurre en varias palabras. La letra que ha de aprenderse, también puede presentarse en forma visual tal cual se da en diversas partes de diferentes palabras. A medida que se presta atención a diferentes palabras, se establecen asociaciones de forma y de sonido. La forma de la letra resalta más cuando se la imprime en colores. Sin embargo, a menos que se destaque una de las palabras representadas, este procedimiento puede hacer perder la ventaja que se atribuye al método de la "palabra clave", y el esfuerzo para aprender la forma y el sonido de la letra en tantas situaciones de una vez puede resultar inútil.

Se han publicado asimismo manuales y textos de lectura más pintorescos y atrayentes cuyo contenido se basa en los intereses de los niños. Además, el orden en que se presentan los elementos ha sido modificado para tener en cuenta los estudios detallados acerca de su frecuencia, las diferencias de forma que faciliten o perjudiquen la identificación, semejanzas de significado, etc. A causa de tales innovaciones, en muchos centros se ha adoptado el término "psicofonético"

para distinguir los métodos fónicos perfeccionados actualmente en uso de los métodos fónicos altamente mecánicos de otras épocas.

Se han adoptado, además, diversos planes para interesar a los alumnos, desde el principio, a captar el significado de lo que leen. Se enseñan palabras y frases tan pronto como se ha aprendido un número suficiente de elementos fonéticos. Después de la primera o segunda página, algunos manuales fónicos recientes contienen en su mayor parte frases y oraciones. Se insiste tanto en el significado de lo que se lee como en la habilidad para identificar palabras.

En algunos idiomas se empieza a leer frases interesantes una vez que se ha aprendido el sonido de un número relativamente pequeño de letras. Stolee comprobó que las letras a, e, c, i, y, m, representan el 65 % de todas las letras empleadas en el idioma malagasy en Madagascar, y que es muy posible "escribir oraciones interesantes y relacionadas entre sí sólo con esas letras". El alumno era capaz de leer algo que podía apreciar y comprender tan pronto como había aprendido seis letras. Con tres letras más, t, h y r, disponía del 80 % de todas las letras del idioma y aumentaba considerablemente el número de palabras que podían identificarse. A medida que se presentaban nuevas letras en numerosas combinaciones, se utilizaban cuadros para facilitar su aprendizaje y se atribuía mayor importancia que antes al significado del texto leído.

Si bien el método fónico fué en un principio muy sistemático, ha sido objeto de muchas innovaciones con el objeto de aumentar su atracción, vitalizar su contenido y hacerlo más eficaz. Los procedimientos utilizados son cada día más analítico-sintéticos y prestan más atención al significado de lo que se lee. Como los métodos fónicos corrientes varían en muchos aspectos, hay que considerarlos críticamente teniendo en cuenta todas sus características.

**El método silábico.**— El método silábico difiere de otros métodos sintéticos en que las unidades claves empleadas en la enseñanza de la lectura son sílabas. A medida que se presentan y aprenden las sílabas, éstas se combinan para formar palabras y frases. El empleo de las sílabas se prefiere al de las letras porque, como opinan casi todos los fonetistas, muchas consonantes pueden pronunciarse con exactitud sólo

en combinación con las vocales. Este método se adapta en forma admirable al español y al portugués, a algunas lenguas vernáculas del África y a algunos otros idiomas de sencilla estructura silábica, como en el caso del japonés. Este método ha sido cada vez más empleado en años recientes con idiomas que no son silábicos.

Cuando se utiliza en relación con los idiomas alfabéticos antes de presentar las sílabas, suelen enseñarse, con ayuda de palabras y cuadros, la forma y el sonido de algunas o de la totalidad de las vocales, las que se pronuncian primero como parte de una palabra o sílaba, y más tarde en forma aislada. Si se utilizan cartillas preparadas conforme a métodos mecánicos, las sílabas se aprenden mediante repetidos ejercicios de reconocimiento y pronunciación. Otros tipos de cartillas de mejor calidad contienen, además de ejercicios interesantes, cuadros que permiten establecer asociaciones significativas. En algunos de los idiomas muchas de las primeras sílabas aprendidas son en verdad palabras y, en consecuencia, puede utilizarse desde el principio material de lectura con sentido. Una vez pasada la primera lección, pueden hacerse, después de cada una de las siguientes, ejercicios sobre la composición de frases con palabras y sílabas ya señaladas. Tales ejercicios ayudan a los alumnos a descifrar las frases, o bien, la enseñanza de palabras puede continuar durante algún tiempo antes de enseñarles a leer frases. Los argumentos en favor y en contra del método silábico han sido resumidos por George W. Cowan, del Instituto de Verano de Lingüística, de la Oficina de México, en respuesta a una solicitud enviada por la Unesco. En favor del método se han aducido los siguientes argumentos:

1. Presenta una ordenación lógica del material.
2. Constituye un método para aprender nuevas palabras.
3. Es fácil de enseñar, pues los alumnos más adelantados pueden enseñar a los demás.
4. Las lecciones pueden prepararse con el mínimo de conocimientos acerca del idioma.
5. Todo el curso de instrucción básica requiere el mínimo de material.
6. Los maestros que sólo tienen práctica en el empleo del método silábico cooperan de buen grado en la enseñanza por este método. Suelen oponerse a cualquiera innova-

ción y tratan de hacer prevalecer su opinión sobre la comunidad.

7. Los educadores de regiones donde se emplea el método silábico afirman igualmente que se adapta de manera admirable a las exigencias lógicas de la mentalidad adulta. Tan pronto como ha adquirido la técnica prescripta para aprender una nueva sílaba el adulto puede aprender otras nuevas con el mínimo de orientación, mediante ejercicios cuidadosamente preparados y que le permitan aprender por sí solos.

Los principales argumentos en contra del empleo de dicho método son los siguientes:

1. Recarga demasiado la memoria del alumno en las primeras etapas, salvo que se le enseñe a reconocer sílabas en las palabras en el momento en que las aprende.
2. Si al principio se emplea un gran número de carteles puramente silábicos, el alumno puede perder interés antes que empiece a leer frases y cuentos.
3. Si el material es demasiado difícil al principio, o progresa con excesiva rapidez, es posible que el alumno identifique las palabras en forma mecánica y no comprenda todas las que pueda pronunciar.
4. No es adaptable a los idiomas que tienen una estructura silábica compleja o en que hay pocas palabras de una sílaba o dos que pueden ser ilustradas con cuadros.

Aunque las críticas precedentes no afectan el principio básico del método silábico impugnan algunos de sus aspectos, tales como la excesiva insistencia en el reconocimiento de las palabras y el hecho de que no proporciona oportunidad para reflexionar sobre lo que se lee. Además el método silábico se presta a la misma crítica que el método fonético en la medida en que se preocupe esencialmente de los elementos de las palabras.

En el "método psicofonético", que es una adaptación especial del método silábico, los sonidos de las letras y sílabas se enseñan comparando palabras. Según Wallis y Gates, el desarrollo de buenos hábitos de identificación se facilitan enormemente mediante la agrupación de sílabas en estructuras similares o "la enseñanza de nuevos elementos en función de los antiguos y conocidos (...)". La enseñanza de nuevos patrones silábicos debe ser gradual y sistemática, ya que una nueva combinación de fonemas en un patrón silábico distinto es para un principiante tan novedosa y difícil de aprender co-

mo un nuevo símbolo. Además la presentación simultánea de diversos patrones silábicos, ya sea separadamente o en palabras, sin relación especial a un todo coordinado o a la presentación sistemática de tales estructuras, altera la psicología de la memoria del alumno que constituye una fuerza poderosa y persistente. El orden en que se presentan las palabras está determinado por la frecuencia y utilidad de sus partes componentes. Como las palabras son las unidades básicas en este método, puede decirse que ocupa una posición intermedia entre los métodos que se basan en los elementos de las palabras y aquellos que insisten en los elementos semánticos del idioma. Si en este libro se ha hecho referencia a dicho método, ello se debe a que en la comparación de palabras se presta especial atención a los elementos básicos para su identificación.

WILLIAM S. GRAY.

*La enseñanza de la lectura y de la escritura.*  
Unesco, 1957.

#### LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

"La Música es la más educativa de las artes, pero a pesar de ello la educación musical es la menos cuidada de todas las enseñanzas escolásticas", según el pensamiento de Luigi Sturzo. Los primeros años de la existencia del hombre están sujetos a múltiples transformaciones; la mente del niño recibe impresiones de toda índole: la proyección de su inteligencia es progresiva y constante. Estudiarlo debiera ser el primer paso en la tarea de orientación; conocer sus características individuales; captar las necesidades materiales y espirituales del pequeño ser que se abre a la vida para guiarlo en armonía con su naturaleza. Desde sus primeros días reacciona ante el estímulo de la música, que incita su sensibilidad; desde la cuna se manifiestan las primeras reacciones auditivas frente a la calidad de ruidos y sonidos. En efecto; el timbre suave y armonioso de la voz maternal arrulla al párvulo que se sobresalta por un grito o el golpear de una puerta. La segunda reacción musical es de orden rítmico; el placer de ser mecido lo demuestra. A veces, en niños de meses, hemos sorprendido el afán de marcar con las manitas el tiempo de una canción que está oyendo. Tales observaciones demues-

tran el papel preponderante que el arte musical puede jugar en el desenvolvimiento de su personalidad.

**Edad preescolar.** — Este período abarca hasta los seis años, aproximadamente; es el punto de partida para el proceso de formación intelectual de cada ser. Desde entonces ha de orientarse hacia una disciplina que será la base de su carácter. En este lapso le entretienen, con particular predilección, los cantos y actividades rítmicas. Juegos que le divierten y habitúan a prestar atención, al mismo tiempo que le obligan a retener, no sólo la letra sino el compás de las rondas, requisito indispensable para participar en el divertimento.

El niño recibe así, en forma casi indirecta, las primeras nociones de impostación de la voz y de una correcta pronunciación de los vocablos. Corrigen estos esparcimientos el habla defectuosa de los pequeños que, en sus casas, lo hacen mal ante el beneplácito de los que lo rodean. Es sabido que los allegados a él, lejos de enmendarle, festejan los errores de dicción o de prosodia tan frecuentes en el léxico infantil.

Al margen de nuestro tema, acotamos que los padres debieran pronunciar correctamente, marcando bien las sílabas, acentos y consonantes finales para una perfecta emisión, que más tarde les ayudará, inclusive, a escribir sin errores ortográficos. En cambio, y aunque parezca paradójal, la criatura va imponiendo su propio lenguaje y los mayores acaban por expresarse con diminutivos y deformaciones lingüísticas, al punto de que cada grupo posee un idioma "sui generis", comprensible sólo para los que están en el secreto de ese "Esperanto" familiar.

En aquellos entretenimientos musicales, el niño aprenderá a hacer un uso armonioso de su voz, modulará con gracia; la entonación le llevará a matizar melódicamente las frases. Como la enseñanza del canto lleva implícitamente la educación del oído y el ejercicio de la atención, se obtendrá la resultante de una disciplina que abonará la mente del niño para futuros conocimientos, no bien alcance la edad escolar.

En la criatura que llega a la escuela primaria, ignara de estos primeros elementos de expresión, sus medios para comunicarse con sus semejantes serán más pobres y la capacidad de asimilación, más torpe y lenta.

Es importante y útil que esas enseñanzas sean impartidas en grupos, dividiendo a los niños por edad; el trabajo en conjunto va formando el sentimiento de solidaridad y no permite el exagerado desarrollo del "ego", al que es tan proclive la infancia. Además, el niño se libera en tal forma de tímideces e inhibicio-

nes; adquiere seguridad en sí mismo y, aun cuando parecieran juegos intrascendentes, van cultivando su inteligencia con una serie de conocimientos íntimamente amalgamados entre sí.

Dentro del régimen educacional debe asignarse a la música un lugar significativo puesto que, sin duda, aportará no sólo un saber, una ciencia, sino un consuelo, una válvula de escape en su vida futura. Además la observación comprueba que los niños que cantan o bailan son más espontáneos y están mejor dispuestos que otras criaturas de igual edad, condición ésta, que en la vida de relación les allanará el camino en la lucha por la existencia.

**Amar la música por la música en sí.** — No intentamos hablar de la música desde el punto de vista del arte: quede ello para los ungidos por la gracia. Destacamos únicamente su importancia en la formación de la niñez. La música es poesía y, así como enseñamos versos y poemas que la criatura repite sin entender el significado de las palabras, ni su íntima esencia, con razón más valedera debiéramos iniciarlo en la melodía musical que "sentirá" sin "pensarla". Toda poesía es canto verbal. Al leerla la "solfeamos" interiormente, modulamos las palabras para extraer de ellas su médula poética, hacemos vibrar las sílabas para obtener la musicalidad que las palabras hermosas nos sugieren espontáneamente. No podríamos leer un poema a gritos; cumplimos una reflexión interior y hallamos la altura tonal que los versos exigen de nuestro estado emotivo.

Un complementario estudio de psicología nos revelaría, quizá, que si bien la infancia constituye el período más desaprensivo de la vida, ello no quiere decir que todos los niños estén contentos o se sientan permanentemente felices. Los mayores ignoran a los pequeños; los padres viven pendientes de su bienestar físico, pero no siempre saben captar las vivencias de sus hijos. Corrientemente se cree que el niño ignora prematuras angustias, y no es verdad: tiene penas y las sufre. Quizá sean atavismos, quizá conflictos de ánimo pasajeros, pero lo cierto es que la criatura padece momentos de ensoñación, de melancolía, de rebeliones.

El niño es imaginativo por excelencia; de ahí sus eternos "por qué", que los plantea no sólo por curiosidad, sino también para comprobar si las cosas se ajustan a sus sueños o suposiciones. Por eso quiere saber, indaga a los adultos y a las cosas; habla con los animales y las plantas; sube a un banco y pretende divisar los confines del mundo, tiende un llamado al misterio. Ama a los suyos, pero sueña con príncipes y hadas en un afán

de ampliar posibilidades, de realizar quiméricos proyectos que no se anima a confiar a nadie. Y los mayores, ¿cómo responden a ese mundo íntimo y secreto? Pues, a lo sumo, hilvanando cuentos fantásticos, no siempre impregnados de alentadoras conclusiones. El niño continúa insatisfecho. ¿Por qué no abrirle una ventana al infinito, puesto que su alma excede nuestro planeta en la evasión y el anhelo de otros astros?

La música con sus innumerables sugerencias, con su mensaje que mueve las fibras recónditas del alma, es fuente de inspiración. Iniciados en ella y continuando por ese sendero, irán hacia su destino con un bagaje que ante el reclamo interior, constituirá el mejor refugio en los embates de la existencia.

EVE BENASSO.

## LECTURAS

### FRAGMENTO BIOGRÁFICO

Nací en Buenos Aires...<sup>1</sup> Hice mis estudios preparatorios en el Colegio de Ciencias Morales hasta fines de 1823, en cuya época me separé de las aulas por causas independientes de mi voluntad, por dedicarme al comercio. Entonces en ratos desocupados aprendí el francés, y leí algunos libros de historia y poesía. Mal avenido con aquella carrera me embarqué para Francia en octubre del año 1825, con el fin de continuar mis estudios interrumpidos. Estuve de recalada en Bahía y Pernambuco dos meses, y llegué al Havre de Gracia el 27 de febrero del año 26, y a París el 6 de marzo. Allí sentí la necesidad de rehacer mis estudios, o más bien de empezar a estudiar de nuevo.

Filosofía, historia, geografía, ciencias matemáticas, física y química, me ocuparon sucesivamente hasta fines del año 1829, en que fui a dar un paseo a Londres, regresando mes y medio

1. Este interesante fragmento biográfico sin fecha está copiado de una hoja suelta, escrito con mucho desaliño en un pedazo de papel, con tinta blanquecina y tan difícil de descifrar que algunas palabras han debido quedar en blanco. (N. de Gutiérrez).

después a París, a continuar mis estudios de Economía Política y de Derecho, a que pensaba dedicarme exclusivamente. Causas independientes de mi voluntad me obligaron a regresar a mi país. Me embarqué en el Havre en mayo del año 1830. Llegué a Montevideo en junio y a Buenos Aires a principios de julio. Durante mi residencia en París, y como desahogo a estudios más serios, me dediqué a leer algunos libros de literatura. Shakespeare, Schiller, Goethe, y especialmente Byron me conmovieron profundamente y me revelaron un mundo nuevo. Entonces me sentí inclinado a poetizar; pero no conocía ni el idioma, ni el mecanismo de la metrificacón española. Me dormía con el libro en la mano; pero haciendo esfuerzos sobre mí mismo, al cabo manejaba medianamente el verso.

Entonces escribí algunos que aplaudieron mucho mis compatriotas residentes en París. Pero mi vocación por la poesía no era pronunciada ni podía serlo estando absorbido por estudios tan ajenos a ella. El... y el espectáculo del mar, me pusieron en la senda de la inspiración. Así continué haciendo versos. Después el retroceso degradante en que hallé a mi país, mis esperanzas burladas, produjeron en mí una melancolía profunda. Me encerré en mí mismo y de ahí nacieron infinitas producciones de las cuales no publiqué sino una mínima parte con el título de *Consuelos* en el año 1834.

ESTEBAN ECHEVERRÍA.

### VIAJE POR LA ARGENTINA

Mientras el sendero de la sierra se mantiene arriba, entre las cumbres paralelas de las cadenas, es desierto y sin árboles; se marcha atravesando dos hondonadas planas siguiendo un camino con vueltas que pasa de un lado de los planos al opuesto, para descender a la llanura por gradaciones en forma de terrazas. Con poco trabajo podría construirse allí un camino carretero y, en efecto, mientras me encontraba en el país, los gobiernos de Catamarca y Tucumán concertaron su construcción. Pasando la mitad del camino, se encuentra una gran estancia, en la que compramos un queso. Después de algunas curvas del camino por terreno ondulado, entramos al fondo del valle y continuamos adelantando por el borde oriental entre arbustos ralos que no daban sombra. Árboles diseminados y

bajos, de troncos cortos, que más bien debían denominarse matas altas que verdaderos árboles, eran los que nos rodeaban, caracterizándose la mayor parte como leguminosas por sus hojas finamente pinadas y fuertes espinas leñosas. Entre éstas, por todas partes se veían cardones de 15 a 20 pies de altura, rectos y verticales, los que, cuando eran más bajos, tenían un solo vástago simple, con muchos cantos, munidos de grupos de espinas en sus topos angulosos y siendo más altos y viejos, daban una, dos o a lo sumo tres ramas parecidas al tronco principal y paralelas al mismo. Arriba, en las puntas de esas ramas se hallaban las flores de esta planta, siendo blancas como nieve, en forma de embudo y del tamaño de un plato, sostenidas por un largo pedúnculo y en grupos de 3, 4 y 5, las que deleitaban la vista con la brillante blancura de sus cálices, visibles a gran distancia, lo mismo que halagaban el olfato por el delicioso aroma que exhalaban. Desgraciadamente, la mayor parte de estas flores se encontraban a tal altura, que ni aun desde a caballo era posible alcanzarlas. Siempre que su posición me lo permitía, no dejaba de desprender alguna de estas hermosas flores, única que puede recrearnos en estas alturas, quedando agradablemente sorprendido cuando en la profundidad de su cáliz, hallaba ocultos hermosos coleópteros, principalmente una linda *Gymnetis*, negra, con manchas marginales de color anaranjado.

HERMANN BURMEISTER.  
*Viaje por los Estados del Plata.*

#### LA PRESTIDIGITACIÓN

¡Silencio!, gritó.

Subió sobre una silla, se encasquetó un bonete puntiagudo sembrado de estrellas, recogió las mangas de su chaqueta sobre sus antebrazos blancos. Tomó un huevo de su estuche, lo palpó largamente y, de pronto, de la cáscara, sacó tres pañuelos de seda anudados de cabo a cabo y que formaban la bandera francesa.

En seguida desatornilló un pequeño cilindro de níquel lleno de tierra negra, nos hizo oír el sonido pleno que devolvían sus paredes, lo atornilló, lo frotó con la punta de su varilla mágica y la tapa nuevamente retirada, nos mostró con un dedo triun-

fante el minúsculo arbolito de cartón verdoso brotado allí por el prodigio de su intervención.

En fin, tomando un cuchillo se lo clavó en la palma con contorsiones y muecas de dolor, mientras un chirrido de resorte nos advertía que en lugar de atravesar las carnes sangrantes, la lámina se introducía en el mango, lentamente.

Yo sabía bien que el arma era inofensiva, que la planta no había germinado por generación espontánea y que el huevo estaba vaciado, pero, sin embargo, apretado contra mis camaradas consideraba con una admiración miedosa a este hombre de anchas espaldas y ojos de niño cuyas bellas manos dejaban caer sobre nosotros una inagotable lluvia de milagros.

HENRI TROYAT.  
*Faux - Jour.*

#### EL MOLINO

¡Son los conejos los que se han asombrado!... Desde tanto tiempo como veían la puerta del molino cerrada, los muros y la explanada invadidos por las hierbas, habían acabado por creer que la raza de los molineros se había extinguido; y encontrando bueno el lugar, establecieron en él un como cuartel general un centro de operaciones estratégicas: el molino de Jemmapes de los conejos... La noche de mi llegada, había allí, sin mentir, una veintena, sentados en rueda en la pequeña explanada, calentándose las patitas en un rayo de luna... En el momento de entreabrir una ventanilla, ¡frtt!, he allí el vivaque en desbande y todos esos traseritos blancos escapan, con los rabos levantados, a esconderse en la maleza. Espero que volverán.

Alguien, que también al verme se ha quedado muy asombrado, es el inquilino del primer piso: un viejo buho siniestro con cabeza de pensador, que habita en el molino desde hace más de veinte años. Lo he encontrado en el cuarto de arriba, inmóvil y rígido sobre el palo de dormir, en medio de cascotes, de tejas caídas. Me ha mirado un instante con su ojo redondo; luego, todo asustado al no reconocermme, se ha puesto a hacer ¡uh! ¡uuh!... y a sacudir penosamente sus alas grises de polvo; ¡esos demonios de pensadores! nunca se cepillan. ¡Qué importa! Tal como es, con sus ojos parpadeantes y su gesto enfurrufiado,

este inquilino silencioso me place todavía más que otro, y me he apresurado a renovarle el arrendamiento. Guarda, lo mismo que antes, toda la parte alta, con una entrada por el techo; yo me reservo la habitación de abajo: un cuartito blanqueado a la cal, bajo y abovedado, como un refectorio de convento.

ALFONSO DAUDET.  
*Cartas de mi molino.*

### FLORACIÓN

Las flores —de manzano, de peral, de cerezo, de ciruelo, de almendro— al sol. Allá en los Dales cuando era niño. En Picardía entre ruinas de la guerra. Después en Cambridge y entre los Chilterns, donde leía los manuscritos de los editores y comentaba ejemplares de libros bajo su delicada sombra. En el fondo de los cañones, en Bright Angel y en Oak Creek, en Arizona. Aquí, en nuestro huerto, en la isla de Wight. Tantos lugares, tanto tiempo; y sin embargo, al cabo de cincuenta años, este deleite en la espuma de las floridas ramas no cambia. Creo que aunque viviera mil años y me quedara sólo un vislumbre de vista, este deleite perduraría. ¡Si pudiéramos limpiar el mundo de esta Tierra nuestra! Pero siquiera una vez cada primavera en una hermosa mañana, eso es lo que parecemos hacer, cuando volvemos a contemplar las flores y tornamos al Edén. Nos lamentamos y lamentamos, pero hemos vivido y hemos visto los árboles en flor —manzano, peral, cerezo, ciruelo, almendro— al sol; y los mejores de entre nosotros no pueden pretender que merecen —o que puedan inventar— algo mejor.

J. B. PRIESTLEY.  
*Deleite.*

Hachette, Bs. As., 1957

Traducción de María Martínez Sierra.

### LENGUAJE Y ESTILO

#### USO DE LOS VERBOS SER Y ESTAR

Una de las particularidades de la lengua castellana la constituye la diferencia entre el juicio atributivo con el verbo *ser* y el que se indica con el verbo *estar* que Bello llamó "diferencia delicada" (*Gramática*, § 583, nota) y que fué destacada posteriormente por Emillano Isaza en su *Diccionario de la conjugación castellana*. Esta sutil diferencia no se advierte en otras lenguas, ya que para ambas acepciones se utiliza un solo verbo copulativo, con el doble significado.

La explicación de este desdoblamiento podemos hallarla en la etimología de ambos vocablos. *Ser* proviene del latín *esse*, que tomó algunas de sus formas verbales de *sedere* ("estar sentado"). Así, en el *Poema de Mio Cid*, se emplea con este significado al decir: "Sed en vuestro escaño".

*Ser* se aplicó a las cualidades esenciales y permanentes (*Ser* bello; *ser* amable).

*Estar* deriva del latín *stare* ("estar en pie"), y se empleó para acompañar a las cualidades accidentales, adquiridas o transitorias (*Estar* bello; *estar* amable).

Esta diferencia etimológica no impidió que, según afirma Menéndez Pidal en su *Manual de gramática histórica española*, § 31, 2 a, se dijera todavía *sedere*, *seer* y se empezara a decir *ser* hasta el siglo XIII. La confusión de las formas de *ser* y *estar* hizo que se fusionaran ambas.

En nuestra habla actual es fácil advertir la diferencia de uso y de significación. Cuando decimos: "El niño *es* alegre", queremos expresar algo distinto de "El niño *está* alegre", pues en el primer caso la alegría es connatural al niño y en el segundo se destaca como un estado de ánimo pasajero.

La *Gramática* de la Real Academia preceptúa los siguientes usos para indicar una y otra significación:

a) Cuando el predicado está constituido por un sustantivo o un *infinitivo*, debe emplearse exclusivamente el verbo *ser*, que por su carácter de verbo sustantivo afirma del sujeto lo que significa el atributo. Ejemplos: "¡Oh qué mal el mal se emplea/en quien *es* la flor de España!" (Lope de Vega, *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*, I, 6); "Pues soy tu *Autor* y tú mi he-

chura eres" (Calderón, *El gran teatro del mundo*, Esc. II); "¿Es verdad que existís, estrellas?" (Pérez Galdós, *Marianela*); "Pues el delito mayor del hombre es haber nacido" (Calderón, *La vida es sueño*, I, 2); "Díjole el cabrero lo que primero le había dicho, que era no saber de cierto su manida" (Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, I, 25); "Todo era engrandecer yo mi ventura por habérmela dado el Cielo por señora..." (Don Quijote, I, 27); "¿Sería renunciar a veros!" (Valle Inclán, *Sonata de primavera*).

b) Si el predicado lo constituye un adjetivo calificativo, que exprese una cualidad considerada como permanente en el sujeto, se emplea el verbo *ser*. Así diremos: "Una de las mozas era muy blanca y garrida (Enrique Larreta, *La gloria de don Ramiro*); "Páreceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero" (Don Quijote, I, 20); "Y así, básteme a mí pensar y creer que la buena Aldonza Lorenzo es hermosa y honesta..." (Don Quijote, I, 25); "Bellas son por extremo" (Peribáñez, I, 15). En estos ejemplos el uso del verbo *estar* cambiaría esencialmente el valor de los adjetivos.

Cuando la cualidad atribuida al sujeto tiene un valor accidental o transitorio debe emplearse el verbo *estar*. Corroboran esta aseveración los ejemplos siguientes: "Riguroso, hermano, estáis" (Calderón, *El gran teatro del mundo*, Esc. XII); "—Padre ¿qué tienes? —le pregunta a Pelayo, viéndole aquella noche tan abatido y mustio—. ¿Estás malo?" (Ricardo León, *El amor de los amores*, III, 5).

Sin embargo, esta regla no es definitiva. Puede utilizarse para aquellos casos en que la diferencia entre lo permanente y lo transitorio es bien clara ("Ser bueno" y "estar bueno", etc.). Pero siendo esta apreciación, muchas veces, de carácter subjetivo, debemos considerarla insuficiente, como bien lo expresa Gill y Gaya en su *Curso superior de sintaxis española*, 1955. A este respecto, también, en la *Gramática castellana* de Alonso y Henríquez Ureña, se hacen algunas observaciones de interés, para el uso de los adjetivos con verbos *ser* y *estar*: "El adjetivo con *ser* significa la cualidad inherente al sujeto; con *estar*, o bien significa un estado alcanzado, o bien se compara implícitamente la cualidad con lo que estimamos normal en el sujeto".

Así cuando Pérez Galdós dice: "—¡Dieciséis años! Atrasadilla estás, hija. Tu cuerpo es de doce, a lo sumo" (*Marianela*), se vale del verbo *estar*, en el primer caso, pues corresponde a un estado alcanzado, que compara mentalmente con otro normal para su edad. En el segundo caso utiliza el verbo *ser*, pues indica aquí la cualidad inherente al sujeto. Es ésta la diferencia

que notamos entre "ser" alto y "estar" alto, ya advertida por algunos gramáticos.

También ha llamado la atención el hecho de que cualidades tan permanentes como "vivo" y "muerto" se acompañen con el verbo *estar* y no con *ser*. En la literatura antigua, y aun en la clásica, sin embargo, se usaron los verbos *morir* y *vivir* con *ser*: es muerto; soy vivo. Así, en autores como Lope de Vega, alternan uno y otro verbo en algunas escenas de *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*, cuando dice: "Vamos, Luján; que sospecho/ que es muerto el Comendador". (I, 5); "Estuvo muerto en el suelo / y como ya lo creí/ cuando los ojos abrí/ pensé que estaba en el cielo". (I, 6); "Muerto soy, matóme un rayo;/ aún dura, Luján, en mí/ la fuerza de aquel desmayo" (I, 12); "¡Jesús! Muerto soy. ¡Piedad!" (III, 17).

Para comprender esta sutil diferencia, es necesario recordar que Hanssen en su *Gramática histórica de la lengua castellana* clasifica a los verbos en perfectivos e imperfectivos (que Bello llama "desinentes" y "permanentes").

Los verbos perfectivos son aquellos "cuya acción es momentánea o supone un término", es decir, que necesitan llegar a su perfección. Para ello es necesario atender especialmente a la finalización del acto, pues apreciaciones subjetivas pueden hacer variar la clasificación. Los verbos *romper*, *encender*, *saltar*, *besar*, etc., son perfectivos, pues sólo se conciben en la finalización del acto que señalan. En cambio *conocer*, *indagar*, *saber*, y otros muchos, tienen una duración ilimitada, no llegan a su término temporal, y son, por consiguiente, imperfectivos.

*Estar*, según la definición de Hanssen, que amplía Gill y Gaya, es verbo perfectivo. *Estar* indica "una alteración que deviene", cuando acompaña a los adjetivos calificativos. Con este sentido es usado por autores como Cervantes, en este sugestivo pasaje: "A fe, Sancho —dijo Don Quijote— que, a lo que parece, no estás tú más cuerdo que yo. —No estoy tan loco —respondió Sancho—; mas estoy más colérico" (Don Quijote, I, 26).

La experiencia nos indicará si la acción se ha producido o no, en el caso del verbo *estar*, previa comprobación, que da a la cualidad sentido perfectivo.

En cambio, para indicar que "el mármol es frío", "la miel es dulce", no necesitamos recurrir a una experiencia personal, pues estas afirmaciones responden a un juicio aceptado como general. El verbo *ser* es, entonces, imperfectivo.

Esta perfectividad o imperfectividad de los verbos *estar* y *ser*, se advierte igualmente en el uso de ambos con participios. Sin

embargo, debe anotarse, pues ya fué señalado por algunos autores, que la imperfección propia de aquellos predicados que se construyen con el verbo *ser* presenta la siguiente característica: en los tiempos imperfectos, lo imperfectivo se acentúa; en los perfectos, se debilita. Ej.: En las frases: "la fiesta **estuvo** muy concurrida" y "La fiesta **fué** muy concurrida", apenas si se advierte diferencia. Lo mismo ocurre cuando decimos: "Hubiese sido más agasajado" o "Hubiese estado más agasajado", etcétera.

Esta relación entre los verbos *ser* y *estar* y la condición perfecta o imperfecta de los tiempos verbales, se nota también en el uso de los participios pasivos, por ejemplo, **desterrado**, en el siguiente ejemplo del *Lazarillo de Tormes*: "En este tiempo se hizo cierta armada contra moros, entre los cuales fué mi padre, que a la sazón **estaba desterrado** por el desastre ya dicho..."

Si en lugar de "estaba desterrado" dijéramos "fué desterrado", indicaríamos el tiempo de la acción misma (el desterrar). "Estaba desterrado", en cambio, se refiere a un tiempo posterior, en el que la acción ya se está cumpliendo (pues ya lo habían desterrado antes). A este respecto, Alonso y Henríquez Ureña establecen la siguiente regla: "Con *ser* la acción del participio ocurre en el tiempo del auxiliar". "Con *estar*, la acción del participio es anterior al tiempo del auxiliar".

*Estar*, acompañado de un participio, significa el resultado de la acción. Podemos comprobarlo en estos ejemplos: "Harto **rendido estoy**, pues no me puedo mover" (*Don Quijote*, I, 19); "¿**Está** el carro aderezado? —Lo mejor que puede **está**". (*Peribáñez*, I, 14); "...y en la mitad del vuelo me acordé que, pues el mar **estaba helado**, me había de hacer pedazos con el golpe..." (*Cervantes, Persiles y Segismunda*, II, 20). En estos ejemplos, "rendido estoy" es el resultado de haberse rendido; "está aderezado", la consecuencia de haber sido antes aderezado; "estaba helado", el efecto de haberse helado.

Por esto se afirma la validez de "está prohibido" frente a "es prohibido", incorrecto, pues significa que la prohibición se mantiene y es consecuencia de una disposición anterior.

También puede hacerse con respecto a estos verbos, la siguiente observación: *estar*, con participio, indica el resultado de una acción acabada; con *ser*, se refiere todavía al momento en que se realiza la acción. Es fácil notar esta diferencia temporal al decir: "Los libros **eran impresos** con sumo cuidado" y "Los libros **estaban impresos** con sumo cuidado". En la primera oración nos referimos al momento en que se imprimen; en la segunda ya está terminada la impresión.

c) Según la Real Academia, debe emplearse el verbo *ser* en aquellos predicados constituidos por "un adjetivo determinativo, un pronombre posesivo o un sustantivo con la preposición *de*, siempre que esta locución sea equivalente a un adjetivo o a una expresión en que mentalmente suplimos un sustantivo o un adjetivo". Ejemplos: "La confusión **era tanta**, tantos los gritos" (*Cervantes, La Galatea*, II); "Bien podrá **ser eso** —dijo la doncella" (*Don Quijote*, I, 16).

Nos valemos del verbo *ser* en expresiones como "El libro es mío" o bien "La casa es de Luis", en la que "es de Luis" supone "es propiedad de Luis". También empleamos este verbo cuando decimos: "Esa conducta no es de hombre", sobreentendiendo "no es propia de hombre".

d) La entidad rectora de nuestra lengua también establece distinción entre los verbos *ser* y *estar*, "cuando el predicado es una locución adverbial o un adverbio de modo usado en substitución de un adjetivo calificativo ya conocido o que se deduce del contexto". Ej.: "...no es bien tentar a Dios acometiendo tan desafortunado hecho..." (*Don Quijote*, I, 20), donde "no es bien" puede significar "no es bueno"; "También les dijo que **sería bien** que él fuese delante a buscarle y darle la respuesta de su señora..." (*Don Quijote*, I, 27), expresión en la que "sería bien" puede convertirse en "sería bueno"; "No **será en daño**, ni en mengua de lo que decís, mi buen señor..." (*Don Quijote*, I, 29) (no "será dañoso").

**Verbo ser con significación de "existir".** — Como ya lo advirtió Bello, el verbo *ser*, en algunos casos, "denota existencia absoluta": "Yo soy el que soy", solamente puede atribuirse al Ser Supremo.

Cuando este verbo no desempeña función copulativa, conserva su antiguo significado de *existir*, y su carácter es atributivo. Ej.: "Sólo en tu concepto **somos**" (*Calderón, El gran teatro del mundo*, Esc. III). El mismo valor de *existir* tiene el conocido verso de Fray Luis de León "Los pocos sabios que en el mundo **han sido**" (*A la vida retirada*), o la afirmación de *Don Quijote*: "Tal señora no es en el mundo".

**Verbo ser con significación de "suceder" o "verificarse".** — Cuando no es verbo copulativo, *ser* puede emplearse con significación de suceso o acontecimiento, como en estos ejemplos: "Mi nacimiento **fué** dentro del río Tormes..." (*Lazarillo de Tormes*, I); "Acá es al revés —dijo el galeote" (*Don Quijote*, I, 22); "Era allá en Levante, en la montaña alicantina" (*Azorín, El paisaje de España visto por los españoles*). Igual significado tiene

este verbo en los siguientes versos de Quintana: "—Sombras sublimes, cuya hermosa idea/ inventar y animar el genio pudo,/ ¿será que nunca ya mi mente os vea?" (A Luisa Todi).

**Ser con significación de "estar".**—El antiguo castellano usó con frecuencia el verbo *ser* con esta significación, y lo conservó hasta la época clásica, en la que es frecuente hallar expresiones como éstas: "¿Será bien decir que trato/ de no parecer ingrato?" (Peribáñez, I, 12); "Soberbio y desvanecido con tantas riquezas soy" (Calderón, *Gran teatro del mundo*, Esc. IV); "...quiso mi mala fortuna, que de perseguirme no *era* satisfecha..." (Lazarillo de Tormes, III); "Pues así es, Sancho, que Rocinante no puede moverse, yo *soy* contento de esperar a que ría el alba..." (Don Quijote, I, 20); "Aquí *soy*, señor, curando destos caballos" (Fernando de Rojas, *La Celestina*, I); "Que bien sé que ni juramento ni tormento te torcerá a decir verdad, que no es en tu mano" (F. de Rojas, *La Celestina*, IV).

**Ser con significación de "haber + participio".**—Dice San Juan de la Cruz en su *Romance VII*: "Ya el tiempo *era* llegado...", verso en el que "era llegado" equivale a "había llegado".

**Otras significaciones del verbo ser.**—Además de las significaciones apuntadas anteriormente, el verbo *ser* adquiere otras, según los diversos contextos:

**Servir para una cosa:** "Tú *eres* para eso"; "Pedro no *es* para ese trabajo". **Pertenecer o ser dominio de alguien:** "De esta orden *soy* yo, hermanos cabreros..." (Don Quijote, I, 11); "El estilo *es* de Larra; las citas *son* de Larra" (Azorín, Rivas y Larra); "Ella *era* de Jesús, lo había jurado" (Leopoldo Alas, *La Regenta*); "Vetusta *era* de ellos: la soledad del verano parecía darles posesión del pueblo" (Leopoldo Alas, *ídem*). **Indica origen:** "La corona ésta *es* de Italia: corona real sobre la cruz de Saboya..." (Coloma, *Pequeñeces...*, II); "Porque la carta *era* de Madrid mismo, puesto que el sello del Congreso la franqueaba" (Coloma, *ídem*).

**Afirmación o negación:** Puede utilizarse para afirmar o negar en expresiones como: "Eso *es*"; "No *es* así".

**Uso de ser con pronombre.**—El uso del verbo *ser* con pronombre es un caso de dativo superfluo, como lo destaca Hanssen al referirse a él en su *Gramática histórica* (§ 515). A pesar del carácter intransitivo de este verbo se lo ha usado en construcción "cuasi-refleja", según denominación de Bello. Así, en los relatos y cuentos es frecuente emplear esta fórmula: "Érase...", etcétera, que Cervantes utilizó también: "Érase que se *era*, el

bien que viniere para todos sea, y el mal para quien lo fuere a buscar..." (Don Quijote, I, 20).

También se usa como enclítico en ejemplos como "Séanme testigos que me amenaza el alcalde" (Cervantes, *El retablo de las maravillas*). Isaza nos da como censurable la construcción de *ser* con predicados posesivos o pronombres reproductivos: "Se *es* feliz" por "Uno *es* feliz".

**Valor unipersonal de ser.**—En expresiones como "es tarde", "es primavera", y en general en las construcciones imprecisas de tiempo, el verbo *ser* tiene carácter unipersonal, pues, según afirma la Real Academia, "el sujeto no lo forma el vocablo *tarde* ni *temprano*, sino el momento del tiempo o la estación a que referimos el predicado", constituido por las dos palabras *es tarde* o *es primavera*. Lo mismo ocurre con expresiones como "es de día" u otras parecidas.

En nuestros escritores clásicos y modernos encontramos este uso particular del verbo *ser*: "Era del año la estación florida" (Góngora, *Soledad primera*); "Era todavía noche cerrada" (Pérez de Ayala, *Los trabajos de Urbano y Simona*).

Cuando se expresan las horas, la oración es personal, pues ellas son su sujeto: "Eran ya las once, y estaba citado a las once y cuarto con el Cardenal Arzobispo de Toledo" (Coloma, *Pequeñeces...*, III).

**Estar, en función locativa.**—El verbo *estar* mantiene a veces su significación originaria de presencia o permanencia en un lugar. Cuando Garcilaso dice en su *Soneto V*, "Escrito *está* en mi alma vuestro gesto", da al verbo *estar* esta significación, que también encontramos en los ejemplos siguientes: "Cinco leguas de la ciudad de Sevilla *está* un lugar que se llama Castilblanco..." (Cervantes, *Las dos doncellas*); "Subió Don Quijote sin replicarle más palabra, y, guiando Sancho sobre su asno, se entraron por una parte de Sierra Morena, que allí junto *estaba*..." (Don Quijote, I, 23).

Otras veces indica que una observación determinada ya ha sido señalada en otro lugar: "El ventero, que, como *está* dicho, era un poco socarrón" (Don Quijote, I, 3).

**Estar, con gerundio.**—Cuando el verbo *estar* (verbo de reposo) se une al gerundio, el predicado adquiere un matiz propiamente durativo. Es —como afirma Gili y Gaya— una "prolongación de la acción sin matices especiales". Ej.: "Estoy *muriendo* y aun la vida temo" (Garcilaso, *Égloga I*). Unido al gerundio del verbo *morir*, el verbo *estar* pierde su propia significación, para expresar la acción del verbo al que acompaña, en su duración. Otros